

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Hodnocení žáků ve čtení s porozuměním na 1. stupni základních škol

Evaluation of Learner's Reading Comprehension Skills at Primary
Schools

Lucie Šandová

Vedoucí práce: Mgr. Jolana Ronková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma Hodnocení žáků ve čtení s porozuměním na 1. stupni základních škol potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 20.4.2020

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí mé diplomové práce Mgr. Jolaně Ronkové, Ph.D. za všestrannou pomoc, množství cenných a inspirativních rad, doporučení, připomínek a zároveň za velkou trpělivost s obdivuhodnou ochotou při konzultacích poskytnutých ke zpracování této práce. Také bych ráda vyjádřila poděkování všem respondentům, především pak oběma třídním učitelkám za ochotu a spolupráci, kterou mi poskytly i přes množství komplikací a nelehké chvíle spojené s vyhlášením nouzového stavu České republiky.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá hodnocením žáků prvního stupně základních škol, a to konkrétně v jejich dovednostech v oblasti čtení s porozuměním. Cílem této práce je definovat způsob realizace hodnocení a jeho následný vliv v oblasti čtení s porozuměním ve školách, které hodnotí formou klasifikace, a ve školách, kde využívají slovní hodnocení. V teoretické části je nejprve vymezen termín hodnocení, který je přiblížen v kontextu výchovně-vzdělávacího procesu. Dále jsou popsány základní druhy, funkce i kritéria hodnocení a pozornost je také věnována jeho dvěma základním formám, tedy hodnocení kvalitativnímu a kvantitativnímu. V neposlední řadě jsou v teoretické části práce popsána specifika hodnocení v oblasti čtení s porozuměním.

Praktická část se zabývá problematikou, jaké formy hodnocení žáků učitelé základních škol v ČR užívají, pokud hodnotí žáky ve čtení s porozuměním. Dále se konkrétněji orientuje na dvě základní školy v Praze a okolí, které využívají rozdílné formy hodnocení žáků, a zjišťuje, jak je na těchto školách hodnocení v dané oblasti realizováno a jaké přednosti, či úskalí přináší. Na základě tohoto výzkumného šetření je poté zjišťováno, jaký vliv mají tato hodnocení na účastníky vyučovacího procesu. V závěru diplomové práce jsou navrženy adaptace daných způsobů hodnocení tak, aby co nejlépe vyhovovaly potřebám učitelů, žáků i rodičů.

KLÍČOVÁ SLOVA

Hodnocení, formy hodnocení, klasifikace, slovní hodnocení, čtení s porozuměním

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the evaluation of primary school learners in their reading comprehension skills. The aim of the thesis is to define the way of realization of the evaluation and its influence on the area of reading comprehension at schools which use a classification, and at schools which evaluate their learners verbally. In the theoretical part, there is first defined the term evaluation which is further explained in the context of education. Furthermore, basic types, functions and evaluation criteria are described. The thesis also focuses on two basic forms – qualitative and quantitative evaluation. Last but not least, the theoretical part defines the specifics of the reading comprehension evaluation.

The practical part describes which forms of learner's evaluation there are used by primary school teachers in the Czech Republic when they evaluate learner's reading comprehension skills. Moreover, it focuses more specifically on two primary schools in Prague and its surroundings which use different forms of learner's evaluation, and it describes how the evaluation is implemented and which advantages or drawbacks it brings. Based on this research, it is also detected how these evaluations impact concrete participants in the teaching process. By the end of the research, there are suggested adaptations of given evaluations which are more suitable for teachers, learners and their parents.

KEYWORDS

Evaluation, forms of evaluation, classification, verbal evaluation, reading comprehension

Obsah

Úvod.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 Hodnocení.....	10
1.1 Vymezení pojmu hodnocení.....	10
1.2 Školní hodnocení	10
1.3 Druhy hodnocení.....	12
1.3.1 Autonomní a heteronomní hodnocení.....	12
1.3.2 Formativní a sumativní hodnocení.....	14
1.3.3 Sociálně normované a individuálně normované hodnocení	16
1.3.4 Normativní a kritériální hodnocení	17
1.3.5 Neformální a formální hodnocení.....	18
1.3.6 Interní a externí hodnocení	18
1.4 Funkce hodnocení.....	19
1.4.1 Funkce motivační.....	20
1.4.2 Funkce informativní	21
1.4.3 Funkce regulativní	23
1.4.4 Funkce výchovná	24
1.4.5 Funkce prognostická	24
1.4.6 Funkce diferenciací	25
1.5 Kritéria hodnocení	26
2 Formy hodnocení.....	29
2.1 Klasifikace	31
2.1.1 Pozitiva a negativa klasifikace	34
2.2 Slovní hodnocení	35

2.2.1	Formulace slovního hodnocení	37
2.2.2	Pozitiva a negativa slovního hodnocení.....	42
3	Čtení s porozuměním	44
3.1	Pojmy funkční a čtenářská gramotnost	44
3.2	Pojem čtení s porozuměním.....	48
3.3	Hodnocení čtení s porozuměním	50
3.3.1	Kritéria a indikátory hodnocení čtení s porozuměním.....	51
II.	PRAKTICKÁ ČÁST.....	56
4	Výzkumné šetření	56
4.1	Charakteristika zkoumané problematiky.....	56
4.1.1	Výzkumné otázky.....	58
4.1.2	Hypotézy	58
4.2	Metodologie výzkumu.....	59
4.2.1	Výzkumná metoda	59
4.2.2	Výzkumný vzorek.....	62
4.2.3	Sběr dat.....	66
5	Výsledky výzkumného šetření	68
5.1	První část výzkumného šetření	68
5.1.1	Formy hodnocení využívané na prvním stupni základních škol.....	68
5.1.2	Formy hodnocení využívané na prvním stupni základních škol v oblasti čtení s porozuměním.....	71
5.2	Druhá část výzkumného šetření	73
5.2.1	Výsledky žáků v testu ze čtení s porozuměním.....	73
5.2.2	Hodnocení testu ze čtení s porozuměním	75
5.2.3	Jak formy hodnocení vnímají učitelky?	79

5.2.4	Jak formy hodnocení působí na žáky?	84
5.2.5	Jak formy hodnocení vnímají rodiče?	92
5.3	Interpretace výsledků	97
5.3.1	První část výzkumného šetření	97
5.3.2	Druhá část výzkumného šetření	99
5.4	Závěr výzkumného šetření	102
6	Adaptace způsobů hodnocení	106
6.1	Známkování testu ve čtení s porozuměním.....	106
6.2	Slovní hodnocení testu ve čtení s porozuměním.....	108
	Závěr.....	110
	Seznam použité literatury	114
	Seznam obrázků	124
	Seznam tabulek	125
	Seznam příloh	127

Úvod

Hodnocení je neodmyslitelnou součástí školního vzdělávání. Stejně jako je lidský život závislý na tlukotu srdce, učitelské poslání se neobejde bez kvalitního hodnocení. Nejen že se pro učitele, žáky i rodiče stává zdrojem klíčových informací o průběhu vzdělávání, přináší do školního prostředí také motivaci, zaměřuje se na výchovu, dokonce i prognózu dalšího vývoje. Bez jisté formy hodnocení si zkrátka vzdělávací proces nelze představit. Která forma je však ta pravá? A je vůbec možné, aby jeden způsob vyhovoval vždy a všem? Tyto otázky budí v dnešní době ve společnosti velké rozpory a v diskusi se nejčastěji proti sobě staví využívání známkování a slovního hodnocení. Obě z těchto forem hodnocení mají své zastánce i odpůrce, klady i zápory. Záleží však na okolnostech, za kterých jsou tyto formy využívány, jaký je jejich záměr a cíl.

Způsob hodnocení žáků se odráží také v jejich dovednostech ve čtení s porozuměním. Úroveň této dovednosti u žáků bezesporu určuje, kromě jiného, jejich pozdější úspěch v dnešní neustále se rozvíjející společnosti. Pokud tedy učitelé směřují k tomu, aby tento úspěch žáků byl co nejvyšší, musí jim volbou vhodného hodnocení dopomoci. Otázkou však zůstává, jestli učitelé věnují této oblasti dostatek pozornosti a jakou formu hodnocení v tomto případě upřednostňují. Zda je zároveň její využívání efektivní a pomáhá tak žákům jejich dovednosti ve čtení s porozuměním rozvíjet. Cílem této diplomové práce je definovat způsob realizace hodnocení a jeho následný vliv v oblasti čtení s porozuměním ve školách, které hodnotí formou klasifikace, a ve školách, kde využívají slovní hodnocení.

Teoretická část se nejprve zaměřuje na samotné hodnocení a jeho vymezení v kontextu vzdělávání. Popsány jsou v této části jednotlivé druhy, klíčové funkce i nezbytná kritéria hodnocení. Formám hodnocení je dále přidělena samostatná kapitola, která se podrobně zabývá známkováním a slovním hodnocením. Pozornost je věnována jak základním znakům těchto dvou forem, tak jejich pozitivním i negativním stránkám. Poslední úsek teoretické části pak přibližuje specifika hodnocení v oblasti čtení s porozuměním. Hodnota a charakteristika této oblasti je objasněna skrze její přímé propojení s funkční a čtenářskou gramotností.

Výzkumné šetření v praktické části diplomové práce nejprve prostřednictvím dotazníku zjišťuje, jakou formou učitelé v České republice žáky hodnotí. Hledá odpovědi na otázky, jaké formy tito učitelé upřednostňují v hodnocení čtení s porozuměním, z jakých důvodů i která kritéria hodnocení jsou pro ně klíčová. Podrobnější vykreslení této problematiky pak přináší druhá část výzkumného šetření uskutečněná na dvou základních školách. Východiskem se pro tuto část výzkumu stal test ve čtení s porozuměním, který byl nejprve předložen žákům. Žáci jedné třídy byli v tomto testu hodnoceni známkami, žáci druhé třídy byli hodnoceni slovně. Na základě těchto ohodnocení žáci i rodiče odpovídají na dotazník, který měl za úkol zjistit, jaký má hodnocení na ně vliv a jak jej vnímají. Současně se k tomuto tématu vyjadřují i třídní učitelky těchto dvou tříd, které mají s danou formou hodnocení bohaté zkušenosti.

V závěru praktické části jsou představeny návrhy, jak dané známkování i slovní hodnocení žáků ve čtení s porozuměním zefektivnit. Oba návrhy se opírají o výsledná zjištění, vyplývající z výzkumného šetření, i o poznatky z literatury. Pomoci by tyto adaptace učitelům měly v poskytování kvalitní a efektivní zpětné vazby žákům v oblasti čtení s porozuměním.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Hodnocení

1.1 Vymezení pojmu hodnocení

S hodnocením se lidé setkávají každý den již od narození, každý člověk hodnotí a zároveň je hodnocen. Hodnocení prostupuje veškerými úseky lidského vystupování a jedná se o velmi náročnou a významnou dovednost, která „*umožňuje člověku na základě subjektivního přístupu rozlišovat v okolním světě jevy důležité od nedůležitých a mezi důležitými jevy dobré od špatných*“ (Slavík, 1999, s. 22). Jedná se o značně složitý proces subjektivní zároveň však i objektivní povahy. Důležitou roli v něm hraje především důkladné analyzování a porovnávání objektů. Toto porovnávání může být prováděno buď na základě přímého srovnávání dvou konkrétních předmětů, či podle určité normy, která představuje ideální stav dané problematiky. Pokud tedy jedinec provádí hodnocení, znamená to, že přisuzuje určitou hodnotu výkonu nebo vlastnosti člověka tím, že srovnává daný projev s příslušným kritériem (Kosíková, 2011).

Termín hodnocení lze popsat jako jednu z primárních lidských činností, která je úzce spjata s procesem rozhodování a dalšími činnostmi, a to především těmi, které směřují k určitému cíli (Kolář, 2012). Také výchovně-vzdělávací proces je chápán jako cílevědomá činnost, tedy činnost směřovaná ke konkrétnímu cíli. Hodnocení je tudíž nedílnou součástí veškeré výchovně-vzdělávací činnosti a vyskytuje se nejen ve výsledcích, ale také v samotném procesu výchovy a vzdělávání (Kolář a Šikulová, 2009). Podle Dvořákové (Vališová a Kasíková, 2011) je kvalita výchovně-vzdělávacího procesu velice významně ovlivněna školním hodnocením ve vyučování.

1.2 Školní hodnocení

Pojem školní hodnocení je v literatuře interpretován několika různými způsoby. Velikanič (1973) například popisuje školní hodnocení jako proces,

ve kterém dochází k neustálému poznávání a posuzování žáka, jeho aktivit i výsledků. Hodnocení má pak formulovat výsledky žákovy práce, ocenění těchto výsledků i možnosti napravení případných nedostatků. Slavík (1999) si pod pojmem školní hodnocení představuje obecně veškeré hodnotící procesy, které mají přímý vliv na školní výuku nebo o ní vypovídají. Školní hodnocení může být také vnímáno jako vyjádření kladného, či záporného postoje k veškerým projevům žáka při vyučování. Tento postoj lze v praxi vyjádřit různou formou verbálního i neverbálního projevu učitele (Skalková, 1971). Podobně vymezuje pojem hodnocení ve škole také Tuček (1966, s. 5), který ho vnímá jako „*každé a veškeré projevené mínění učitele a školy o vlastnostech a činech žáka.*“ K tomuto stanovisku se přiklání Kolář a Šikulová (2009), podle kterých hodnocení nepřetržitě prostupuje vyučováním a je do něj zahrnut veškerý projev účastníků, často dokonce i projev nevědomý. Rogers (1998) vykazuje nepatrně odlišný přístup od ostatních dosud vyjmenovaných a definuje hodnocení ve škole jako sebehodnocení každého žáka, pro kterého je důležitá zpětná vazba od učitele a ostatních spolužáků.

Hodnocení žáků ve školním vyučování je velmi specifické oproti ostatním druhům hodnocení, a to hned v několika ohledech. Jedná se o jediné hodnocení v lidském životě, které je ve svém jádru systematické. Tato systematickost lze spatřit v tom, že pedagog hodnocení ve vyučování plánuje, organizuje a pravidelně provádí v určitých časových intervalech. Také využívání tzv. vzdělávacích standardů k hodnocení výuky systematickost potvrzuje (Kolář a Šikulová, 2009). Rovněž Kalous a Obst (2002, s. 404) ve své knize píší: „*Hodnocením rozumíme systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků.*“ Ojedinělost školního hodnocení je skryta rovněž v tom, že se netýká pouze dosaženého výsledku, jak tomu je u řady jiných činností, ale zabývá se také kvalitou průběhu učení a samotným procesem dosahovaného výsledku. Dalším specifickým atributem školního hodnocení je jeho silné působení na utváření osobnosti žáka. Žákova motivace, sebehodnocení i sebevědomí jsou kladným i záporným hodnocením značně ovlivňovány. Jako charakteristický znak, specifický pro školní hodnocení, lze v neposlední řadě zmínit skutečnost, že je silně ovlivněno

pedagogovým pojetím výuky a také to, že učitel prostřednictvím hodnocení hodnotí vedle žáka zároveň i sám sebe a svoji práci (Kolář a Šikulová, 2009).

1.3 Druhy hodnocení

Hodnocení žáků je úzce spjato s rozmanitostí školní výuky a s tím spojenými různými cíli vyučování. Učitel vždy formuluje dílčí cíle, které mu dále napomáhají k tomu, aby si ujasnil, jak bude úroveň dosahovaných výsledků u žáků zjišťovat a hodnotit. Aby docházelo ke kvalitnímu zhodnocení těchto výsledků, existuje hned několik druhů hodnocení. Učitel tak má pokaždé možnost zvolit takový typ hodnocení, jaký je vzhledem k dané pedagogické situaci, cíli výuky, předmětu hodnocení i ke konkrétnímu žákovi nejrelevantnější (Kolář a Šikulová, 2009).

1.3.1 Autonomní a heteronomní hodnocení

Kosová (1997) hodnocení rozděluje z hlediska toho, kdo v něm vystupuje jako subjekt hodnocení. Zmiňuje tak dva druhy, a to hodnocení autonomní a heteronomní. Při heteronomním hodnocení stojí zdroj hodnocení subjektu mimo. Ten, kdo řídí hodnotící informaci, je zde tedy učitel. Naopak u autonomního hodnocení je zdrojem hodnocení samotný objekt, tudíž žák (Kolář a Šikulová, 2009).

Heteronomní, jinými slovy vnější, hodnocení slouží ve škole jako prostředek vnějšího řízení. Učitel prostřednictvím něj motivuje žáka k dalšímu výkonu a ovlivňuje jeho výuku tak, aby dosáhl žádoucího výsledku (Slavík, 2003). Průběh heteronomního hodnocení Jedlička, Koťa a Slavík (2018) ve své knize vyjadřují schématem (viz. obr. č. 1), který obsahuje tři základní kroky. Na začátku tohoto hodnocení vždy stojí výkon žáka. Tento výkon je následně v dalším kroku ohodnocen učitelem. Cílem tohoto učitelova hodnocení ve výuce je optimální regulace učení žáka. Učitel svým hodnocením informuje žáka o hodnotách jak průběhu, tak i výsledku dané aktivity, která je předmětem vzdělávání. Díky vyjádření pedagoga k danému výkonu žáka nastává třetí, zároveň poslední, fáze heteronomního hodnocení, která se projevuje jako žádoucí změna žákova výkonu.

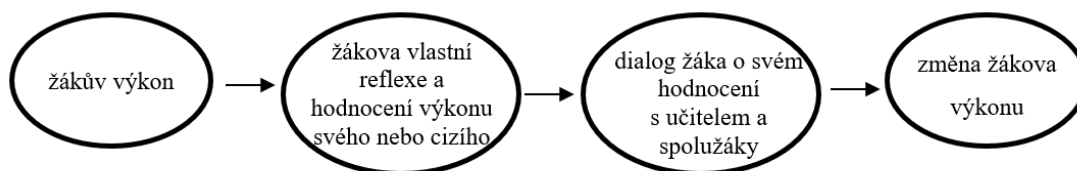
Tento druh hodnocení je pro školní výuku velmi důležitý, jelikož jen díky zdroji kvalitních hodnotících informací a ponaučení ze strany učitele získává žák vzor, jak sám efektivně hodnotit a své hodnocení dále využívat k učení. Heteronomní hodnocení je tedy „*nutným předpokladem pro to, aby se žák ve škole propracoval k vlastnímu – autonomnímu hodnocení*“ (Jedlička, Koťa a Slavík, 2018, s. 269).



Obrázek 1 - Heteronomní hodnocení (Jedlička, Koťa a Slavík, 2008, s. 267)

Autonomní hodnocení je jinak nazýváno jako sebehodnocení nebo také hodnocení vnitřní, jelikož doprovází proces učení žáka jako jeho nezbytná vnitřní součást. Cílem tohoto hodnocení je optimální autoregulace žákova učení. O hodnotách průběhu i výsledku práce se tedy informuje především žák sám. Schéma průběhu autonomního hodnocení (viz. obr. č. 2) je didakticky složitější, než tomu bylo u heteronomního. Výkon žáka je i v tomto případě základní stavební jednotkou celého procesu a zároveň první z celkem čtyř kroků. Na tento žákův výkon navazuje v druhém kroku procesu žákova vlastní reflexe a hodnocení. Může se jednat o hodnocení výkonu svého i výkonu jiného žáka. Žák o svém výkonu přemýšlí a v další fázi hodnotícího procesu vede o kvalitě posouzení vlastních výsledků dialog, a to s učitelem nebo spolužáky. Tento dialog pomáhá žákovi zkvalitnit vlastní hodnotící dovednosti a vede k rozvoji kritického myšlení. V poslední etapě procesu sebehodnocení pak dochází k cílové změně žákova výkonu (Jedlička, Koťa a Slavík, 2018). K tomu, aby docházelo k efektivní změně výkonu žáka, je zapotřebí neustálého zdokonalování se v dovednosti sebehodnocení. „*Učitel vytváří podmínky pro to, aby se žák učil sebehodnocení, učil se hodnotit práci spolužáků a měl příležitost se vyjádřit i k práci učitele a k vyučování*“ (Kolář a Šikulová, 2009, s. 35). Vhodným způsobem, jak žáka naučit

kvalitnímu sebehodnocení, je využívání prvků portfolia, např. zpráv či deníků, ve kterých žáci píšou o své práci.



Obrázek 2 - Autonomní hodnocení (Jedlička, Koťa a Slavík, 2018, s. 267)

Proces žákova autonomního hodnocení má několik velmi pozitivních důsledků pro rozvoj osobnosti. „Pro člověka není hodnotnější názor, žádný faktor více směrodatný v psychologickém rozvoji a motivaci než hodnocení, které vytváří sám sobě“ (Branden, 2001, s. 109). Pravidelné sebehodnocení pomáhá žákovi lépe si uvědomovat vlastní přednosti a nedostatky. Zjišťuje, jaké postupy jsou pro něho samotného v učení efektivní, a naopak jaké jsou důvody jeho neúspěchu. Pokud žák dokáže reálně zhodnotit své vlastní síly, dochází u něho ke zvyšování míry jeho sebedůvěry. Žák věří, že zvládne dosáhnout vytyčeného cíle. Sám si vybírá nové úkoly, nevyhýbá se překážkám a dokáže samostatně rozhodovat o své vlastní činnosti. Jako jeden z hlavních cílů pedagogické práce je právě tyto dovednosti žáka podporovat, a proto je velmi důležité, aby docházelo k posilování vnitřní motivace, která podporuje žákovo vlastní sebehodnocení (Urbanová, 2001; Slovní hodnocení a sebehodnocení, 2015).

1.3.2 Formativní a sumativní hodnocení

Rozdělení hodnocení na formativní a sumativní lze považovat za jednu z hlavních klasifikací v této problematice. Formativní hodnocení je často označováno také jako dílčí či průběžné a má za úkol žákovi poskytnout čas pro osvojení dané látky (Vališová a Kasíková, 2011). Účelem tohoto druhu hodnocení je především zjistit výkony a znalosti žáků v dané etapě výuky (Průcha

a Veteška, 2012). Díky těmto získaným poznatkům, které pomohou odhalit jisté nedostatky a chyby v práci žáků, se může pedagog zaměřit na podporu jejich dalšího efektivního vzdělávání. Přesněji řečeno, formativním se hodnocení stane až v případě, kdy jsou tyto informace učitelem využity k přizpůsobení vyučování za účelem dosažení vytyčeného cíle (Košťálová, Miková a Stang, 2012). *„Dosahuje toho tím, že žákům poskytuje užitečnou zpětnou vazbu. Také učitel slouží jako zpětná vazba a zdroj informací, které mu v budoucnu pomohou lépe vycházet vstříc potřebám žáků“* (Kyriacou, 1996, s. 123). Jedná se tedy o kontinuální proces, který se zaměřuje na odhalování nedostatků v činnosti žáka a prostřednictvím průběžného vlivu mu nabízí určitou pomoc, radu, která vede ke zlepšení jeho budoucího výkonu (Wylie et al., 2012; Kolář a Šikulová, 2009; Slavík, 1999). Za formativní hodnocení lze tak považovat veškeré hodnocení, které žákovi přináší užitečnou informaci o aktuální úrovni jeho dovedností i vědomostí. Takové hodnocení se pak stává kvalitním a přínosným. Starý a Laufková (2016) upozorňují na skutečnost, že za formativní hodnocení nelze být pokládáno známkování, tedy nejčastější hodnocení v našem školství.

Na dlouhodobou a cílevědomou práci s formativním hodnocením by mělo navazovat jemu protikladné sumativní hodnocení (Slavík, 1999), také označované jako výstupní, celkové. Cílem sumativního hodnocení je odhalit výkony žáků na konci určitého výukového období (Průcha a Veteška, 2012). Jeho účelem je získat finální přehled o dosažených výkonech žáka v určitém časovém okamžiku nebo *„kvalitativně roztrždit celý posuzovaný soubor (žáků, pracovních výsledků apod.)“* (Slavík, 1999, s. 37). Jako příklad tohoto druhu hodnocení uvádí Kolář a Šikulová (2012) známky na vysvědčení. Nemělo by se však jednat o pouhý průměr známek za určitý úsek studia. Znamky na vysvědčení by měly vyjadřovat, jak se žákovi na konci daného období podařilo splnit dlouhodobé cíle (Vališová a Kasíková, 2011). Podle průzkumu, který probíhal na platformě School Education Gateway (Průzkum zaměřený na hodnocení s cílem zlepšit učení, 2018), se na tamních školách dle respondentů nejvíce, konkrétně z 87 %, objevuje právě hodnocení sumativní na závěr bloku hodin. Druhým nejčastěji zmiňovaným typem bylo pak hodnocení formativní (72 %).

Sumativní hodnocení nemá oproti formativnímu žádné další vzdělávací ambice. Lze říci, že se jedná čistě o jakýsi orientační nástroj, který má učitelovi podat informace o tom, jak se vyvíjí úroveň žákova výkonu. Nicméně může se stát, že žák i v sumativním hodnocení nalezne informace, které mu dopomohou k lepšímu porozumění učiva a následné motivaci. Paradoxně pak lze v takovém případě tvrdit, že i sumativní hodnocení může být v některých situacích považováno za formativní (Jedlička, Kořa a Slavík, 2018).

1.3.3 Sociálně normované a individuálně normované hodnocení

Dalšími druhy hodnocení žáků ve škole jsou hodnocení individuálně normované a sociálně normované. Individuálně normované hodnocení je dle Koláře a Šikulové (2009) postaveno na dlouhodobém sledování žákova výkonu, které je dále srovnáváno s jeho výkonem předchozím. Tento druh hodnocení je velmi dobře přizpůsoben individuálním schopnostem a dovednostem jednotlivých žáků. Učitel podrobně sleduje dílčí výkony žáka a poskytuje žákovi zpětnou vazbu i o zdánlivě minimálních pokrocích, které vedou ke stanovenému cíli. Žák má tak možnost sledovat svůj vlastní progres, aniž by byl porovnáván s lepšími výkony ostatních žáků. Každý žák, tedy i ten slabší, může na základě individuálně normovaného hodnocení zažít pocit úspěchu, což mu dodává více sebevědomí.

Sociálně normované hodnocení je založeno na srovnávání výkonu žáka s výkony ostatních členů skupiny. K tomuto srovnávání dochází však pouze v případě, kdy je využito stejných úloh, kterými se žáci zabývají v jediném časovém okamžiku. Učitel tak má možnost využívat totožného měřítka pro všechny žáky, které pak může mezi sebou porovnávat. Úskalí tohoto druhu hodnocení lze spatřit v tom, že automaticky staví žáka do role soutěžícího. Žáci jsou dle jejich výkonů řazeni do pomyslného žebříčku úspěšnosti, čímž je vytvářena iluze objektivního hodnocení. Výsledkem je však skutečnost, že v jedné třídě se pak nachází dlouhodobě úspěšné, a naopak téměř stále neúspěšné skupiny žáků (Kolář a Šikulová, 2009). Slavík (2009) poukazuje na to, že v prostředí, které je zaměřené hlavně na výkon a úspěch, pak sociálně normované hodnocení

ztělesňuje pro žáky psychickou zátěž. Žáci mohou mít obavy, jaká je jejich pozice mezi ostatními, případně strach ze ztráty prestiže či lásky. Na druhé straně však stojí skutečnost, že škola má za úkol připravit žáky na praktický život a v něm se každý člověk musí se sociálním srovnáváním vyrovnat, jelikož je jeho neodmyslitelnou součástí. Kolář a Šikulová (2009) se shodují na tom, že se obě tato hodnocení mohou ve školní praxi vzájemně doplňovat. Záleží však především na kvalitě učitelových pedagogických dovedností a schopností, aby dokázal ve třídě vytvořit vhodnou atmosféru spolupráce. Ta je důležitá hlavně pro eliminování případných nežádoucích dopadů hodnocení při využití sociální normy.

1.3.4 Normativní a kriteriální hodnocení

Hodnocení ve výuce lze rozdělit také na hodnocení normativní a kriteriální. Oba tyto druhy hodnocení se zaměřují na odlišování lepšího výkonu od toho méně dobrého. Rozdíl mezi nimi spočívá v tom, že k tomuto rozlišení využívají každý jiné měřítko (Kolář, 2012). Pro normativní hodnocení, které je také nazýváno staticko-normativní či zkouška relativního výkonu, *„je měřítkem sociální norma, stanovená vzhledem k určité skupině žáků“* (Sedláčková, 2009). Výkon jednoho žáka je v tomto případě poměřován ve vztahu k výkonům ostatních žáků, kteří splnili tentýž úkol. Nezáleží na celkové kvalitě výsledků dané skupiny, každý žák je hodnocen vzhledem k nejlepšímu výsledku, který se ve skupině objevuje. Pokud tedy nejlepší výkon žáka bude znamenat to, že splnil zadaný úkol pouze na polovinu, dostane i tak nejlepší hodnocení, jaké učitel může dát. Hodnocení ostatních pak bude z toho nejlepšího vycházet (Kolář a Šikulová, 2009).

Pro kriteriální hodnocení se také využívá název hodnocení absolutního výkonu. *„Měřítkem kriteriálního hodnocení je splnění úkolu, bez ohledu na to, zda úkol byl splněn lépe nebo hůře v porovnání s ostatními řešiteli“* (Slavík, 1999, s. 40). Základem tohoto hodnocení jsou přesně určená kritéria, která žák musí dosáhnout, aby v zadaném úkolu uspěl, nebo neuspěl. Výkon žáka tak učitel srovnává s těmito standardy a všichni žáci jsou podle nich hodnoceni odpovídající známkou (Kolář a Šikulová, 2009). Učitel v tomto případě nebere v potaz výslednou úroveň

výkonů celé skupiny, ale zaměřuje se pouze na to, zda jednotliví žáci splnili zadaný úkol a dosáhli tak odpovídajícího stupně hodnocení.

1.3.5 Neformální a formální hodnocení

Kolář a Šikulová (2009) uvádí také neformální a formální typ hodnocení. Neformální hodnocení je založeno především na učitelově pozorování žáka v běžných činnostech ve škole. Učitel zachycuje veškeré žákovy výkony a zaměřuje se i na to, jak žák k učení přistupuje nebo zda projevuje snahu a zájem o vlastní vzdělávání. Na neformální hodnocení není žák učitelem nijak upozorňován, často si ani neuvědomuje, že probíhá. Naopak formální hodnocení se uskutečňuje vždy až po tom, co učitel žákovi oznámí, že bude prováděno. V takovém případě žák získává příležitost se na hodnocení připravit, přesněji řečeno, může si učivo zopakovat i se ho naučit. Na rozdíl od hodnocení neformálního má tedy žák u formálního možnost vědomě ovlivnit jeho výsledek.

1.3.6 Interní a externí hodnocení

Za zmínku také stojí rozdělení hodnocení z hlediska toho, v jakém vztahu se hodnotitel k hodnocenému nachází. Lze tak vymezit dva druhy hodnocení, a to hodnocení interní a externí. Interní neboli vnitřní hodnocení provádí ve třídě učitel, který v ní obvykle daný předmět vyučuje. Výhodou tedy je, že učitel má o žácích, které hodnotí, komplexní informace. Na druhou stranu lze také předpokládat, že může v takovém případě docházet k ovlivňování hodnocení subjektivními názory učitele na konkrétního žáka. Externí, vnější, hodnocení je prováděno osobou, která se nachází mimo třídu, dokonce v některých případech i mimo školu (Kolář a Šikulová, 2009). Tato osoba je tedy od případného subjektivního zkreslení ochráněna a objektivita hodnocení by neměla být narušena. Nicméně zároveň nedisponuje podrobnějšími informacemi o konkrétním žákovi, o jeho individuálních potřebách a při jeho hodnocení není zohledněn ani vnější vliv prostředí, ve kterém žák výkon podal (Starý, 2006).

1.4 Funkce hodnocení

Hodnocení ve školní výuce plní několik zásadních funkcí, které napomáhají ke správnému fungování výchovně-vzdělávacího procesu. V průběhu vyučování vystupují tyto funkce hodnocení vždy v určitém komplexu a velmi záleží na specifikách dané situace, zda jsou jednotlivé funkce zastoupeny méně či více. Na to, která z funkcí bude v konkrétní situaci prioritní, má významný vliv záměr učitele, tedy to, co on sám hodnocením sleduje (Kolář a Šikulová, 2009). Jurčo (1971) podle Kolář a Šikulová, 2009) zdůrazňuje v souvislosti s funkcemi hodnocení především jeho velký vliv, který dále specifikuje. Jedná se o motivační a regulační působení hodnocení na výkon žáka i učitele, vliv na průběh psychických procesů, na vlastnosti osobnosti a následující průběh učení a chování. Dalším úkolem hodnocení je pak dle něj poskytování informací o žákovi a o řízení učebního procesu ve třídě.

Vzhledem k velmi širokému vymezení funkcí hodnocení lze v literatuře nalézt hned několik různých klasifikací. Zormanová (2014) kupříkladu uvádí osm funkcí hodnocení, a to motivační, výchovnou, informativní, formativní, diagnostickou, regulativní, prognostickou a diferenciací. Naopak Velikanič (1973) se přiklání k rozčlenění funkcí hodnocení pouze na pět druhů. Uvádí funkci motivační, výchovnou, diagnostickou, kontrolní a selektivní. Pod pojmem funkce diagnostická se u něj skrývá i prognostická, stejně tak zmíněné informativní a regulativní funkce shrnuje pod jeden název, a to funkce kontrolní. Podobně rozděluje funkce hodnocení také Tuček (1966). Štefanovič (1988 podle Kolář a Šikulová, 2009) vymezuje dokonce až jedenáct funkcí. K již zmíněné kontrolní, diagnostické, selektivní, prognostické, regulační, motivační, výchovné a informativní dále přidává ještě funkci aktivizační, sebehodnotící a didaktickou. Dle Košťálové, Mikové a Stanga (2012) plní hodnocení čtyři základní funkce, a to poznávací, korektivně-konativní, motivační a osobnostně-vývojovou. Dvořáková (2015) v neposlední řadě přináší jednodušší klasifikaci o dvou typech funkcí hodnocení, je to funkce informativní a formativní.

Většina autorů se na definicích funkcí shoduje, rozdíly v literatuře se týkají především jejich klasifikací. Někteří autoři často spojují vícero funkcí do jedné, jiní se zase přiklání k jednotlivému a podrobnějšímu rozdělení. Ačkoliv názvy jsou často odlišené, podstata významu těchto funkcí zůstává prakticky totožná. Podrobněji bude dále popsáno šest funkcí hodnocení podle klasifikace, kterou ve své knize zveřejnili Kolář a Šikulová (2009). Jsou to funkce motivační, informativní, regulativní, výchovná, prognostická a diferenční.

1.4.1 Funkce motivační

Pokud učitel směřuje hodnocení k tomu, aby díky němu žák byl motivován pro další práci, je řeč o motivační funkci hodnocení (Košťálová, Miková a Stang, 2012). Dle Koláře a Šikulové (2009) se jedná o nejčastější a nejvyužívanější funkci hodnocení, která je ve školní praxi aplikována. Jak již vyplývá ze samotného názvu, hlavní roli v této funkci hraje motivace, kterou lze chápat jako vůli člověka vyvinout určité úsilí, které povede k dosažení subjektivně významného cíle nebo výsledku (Tureckiová, 2004). Motivace vychází z potřeb jedince, zejména těch sociálního charakteru, jako je například potřeba výkonu, uznání, úspěchu nebo poznání. Tyto potřeby jsou učitelovým hodnocením posilovány závisle na tom, jak dobře dokáže odhadnout, které potřeby jsou u konkrétního žáka prioritní a je nezbytné je rozvíjet. Úzké propojení hodnocení s emocionální, intimní stránkou osobnosti vytváří z této funkce jednu z nejintenzivnějších v procesu vyučování.

Hodnocení probouzí v žákovi pocity úspěchu, či neúspěchu, které se stávají motivem pro následné učební výkony a impulsem pro rozvoj žákovy osobnosti. Tyto pocity jsou úzce spjaty s využíváním pozitivního a negativního hodnocení. „*Jako pozitivní hodnocení lze označit každé hodnocení, které žák prožívá, pociťuje, chápe jako úspěch*“ (Kolář a Šikulová, 2009, s. 110). Pozitivní hodnocení žáka neponižuje, naopak chválí a tím motivuje. Učitel prostřednictvím něj především žáka oceňuje za jeho výkon či chování a dává mu najevo, že je spokojen s jeho výsledkem. Negativní hodnocení lze vyjádřit jako opak toho pozitivního. Zaměřuje se na žákovy chyby a chápe žákův výkon jako nedostatečný. Příliš časté negativní

hodnocení může u žáků vyvolávat pocit neúspěchu, někdy se dokonce stává příčinou toho, že žáci pociťují ze školy strach. Ve školním prostředí se často uplatňuje tzv. princip převahy pozitivního hodnocení, který je založen na přesvědčení, že každé hodnocení lze začít pozitivně. Učitel tedy nejprve zaměří pozornost na to, co vše se žákovi podařilo, ocení jeho práci a teprve poté zmíní jeho nedostatky (Kolář a Šikulová, 2009; Kosíková, 2011).

Učitel využívá ve školní praxi jak pozitivní, tak negativní hodnocení. Nelze prohlásit, že pouze pozitivní hodnocení dokáže vzbudit v žákovi správnou motivaci. Především záleží na tom, jakým způsobem učitel s tímto hodnocením pracuje a jak ho sděluje. *„Není pochyb o tom, že pozitivní i negativní hodnocení může působit na žáky motivačně a stimulačně ke zvýšení výkonu a naopak“* (Kolář a Šikulová, 2009, s. 113). V ideálním případě dochází k povzbuzení žáka, který se tak bude chtít dál vzdělávat, bude vyhledávat další cesty k zdokonalování a nápravě vlastních chyb a bude směřovat určitým směrem (Košťálová, Miková a Stang, 2012). Prostřednictvím nevhodně zvoleného hodnocení může však také docházet k jisté demotivaci žáka pro učební činnost. Žákovi se učení daného předmětu, v horším případě veškerá školní práce, znechutí a jeho snaha dosáhnout lepšího výkonu vymizí. V některých případech funguje hodnocení dokonce jako trest za nedostatečný výkon žáka. Aby hodnocení plnilo motivační funkci ve správném slova smyslu, tedy aby vedlo k vyššímu učebnímu výkonu žáka, musí si učitel být jistý, kdy a za jakých podmínek k pozitivní motivaci u konkrétního žáka dochází (Kolář a Šikulová, 2009).

1.4.2 Funkce informativní

Slavík uvádí, že hodnocení *„obecně patří k nejčastěji vyměňovaným informacím mezi učiteli, žáky, rodiči a dalšími účastníky školního dění“* (1999, s. 14). Prostřednictvím hodnocení dochází k předávání klíčových informací o kvalitě vyučovacího procesu. Hodnocení tedy plní funkci informativní, a to vzhledem k učitelům, žákům i rodičům. K tomu, aby informace prostřednictvím hodnocení byla pro všechny tři zúčastněné strany přínosná, je zapotřebí, aby splňovala čtyři

základní kritéria. Zaprvé by měla být konkrétní, a to ve všech oblastech, které se týkají jak procesu učení, tak jeho obsahu a výsledku. Zadruhé by informace měla být sdělena včasné, respektive v nejlepším případě okamžitě, jelikož čím delší je prodlení mezi daným výkonem a hodnocením, tím se snižuje její účinek. S tím také souvisí skutečnost, že by informace měly být sdělovány průběžně, aby co nejvýstižněji zachycovaly aktuální potřeby žáka, které se poměrně často proměňují. Posledním kritériem je kvalita či také objektivita dané informace, která je ovlivněna především samotnou osobou hodnotitele, tedy nejčastěji učitelem (Košťálová, Miková a Stang, 2012). Významnou roli zde hraje zpětná vazba, kterou lze chápat jako korekční informaci o probíhajícím procesu (Mareš a Křivohlavý, 1995). Přesněji řečeno, jedná se o *„informaci určenou žákovi, která ho informuje o průběhu a výsledcích jeho učení vzhledem k nějakému vzdělávacímu cíli“* (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 61). Učitel díky hodnocení dostává zpětnou vazbu o své práci. Ta mu zajišťuje informace, které mu dále pomohou odhalit veškeré problémy při výuce, které by mohly vést k tomu, že by žáci náležitě nepochopili učivo. Zachycením těchto problémů tak učitel získává možnost nápravy a tím zkvalitňuje výuku. Kromě samotného posouzení úspěšnosti svých žáků usnadňuje hodnocení učiteli zvolit vhodné vyučovací metody, organizační formy i přizpůsobit cíle a obsah vzdělávání. Zpětná vazba je pro učitele také důležitým nástrojem k posouzení, zda bylo těchto stanovených cílů dosaženo, či nikoliv (Kolář a Šikulová, 2009; Vališová a Kasíková, 2011).

Hodnocení učitele slouží jako zpětná vazba i žákovi, který na základě srovnávání jeho aktuální úrovně vědomostí a normy, které mělo být dosaženo, zjišťuje, zda dosáhl, či nedosáhl konkrétního cíle. Jinými slovy získává zprávu o tom, jak se přibližuje ke stanovené cílové normě i o svojí aktuální dosažené úrovni učebních činností ve srovnání s ostatními žáky. Pro žáky, stejně tak i pro rodiče, je velmi důležité, že jim učitel pomocí hodnocení podává zpětnou vazbu o úrovni žákových znalostí a dovedností. Nicméně Mareš a Křivohlavý (1995) upozorňují, že samotné poskytnutí zpětné vazby nezaručuje, že ji žák dokáže náležitě zpracovat a správně využívat. Učitel by proto měl dbát také na to, aby naučil žáka tyto informace důkladně vnímat a vhodně s nimi pracovat (Kolář a Šikulová, 2009).

S tím, aby žák dokázal informaci správně vnímat, souvisí také vhodně zvolená forma, kterou je hodnocení prezentováno. Aby docházelo ke správnému plnění informativní funkce hodnocení, Kolář a Vališová (2009) vyjadřují názor, že žák by měl věnovat více pozornosti obsahové stránce hodnocení, tedy tomu, proč a z jakých důvodů je v daném případě konkrétním způsobem hodnocen. Také Hubbart a Power (1999) věří, že k tomu, aby se člověk mohl zdokonalovat, je zapotřebí odpovídajících informací. Učitel by tím pádem měl žákovi poskytnout dostatek doplňujících informací o hodnocení a provádět tzv. obsahovou analýzu výkonu. Cílem této analýzy je, aby žák věděl, co se mu podařilo, či nepodařilo, proč tomu tak bylo a jak má dále postupovat, což je současně i jeden z cílů hodnocení, kterého chce informativní funkce dosáhnout (Kolář a Šikulová, 2009).

1.4.3 Funkce regulativní

Hodnocení ve vyučování funguje „*jako významný regulační nástroj školní práce*“ (Kosíková, 2011, s. 107). Učitel hodnocením dle Koláře a Šikulové (2009) záměrně reguluje veškerou další činnost žáka a snaží se zvýšit kvalitu jeho výkonu. Po důkladné analýze vyhledává vhodné metody učení a další postupy, které má dále volit. Pedagog takto regulativní funkce hodnocení využívá nejen v závěrečné fázi žákovy činnosti, ale především již v samotném průběhu. Zjistí-li učitel na základě hodnocení žáků, že je více než žádoucí, aby hodnocený obsah učiva byl ještě dále podroben důkladnějšímu opakování, přizpůsobí tomu další výuku, přestože se odkloní od původního plánu. Dochází tím k regulaci tempa i směru výuky žáků tak, jak je to po pečlivém uvážení učitele v dané situaci vyhovující. Hodnocení zároveň žákovi konkretizuje učitelovy požadavky. Žák pak reguluje vlastní učení na základě toho, jak obtížné má jeho učitel nároky a na co se ve svém hodnocení zaměřuje. Pokud je kupříkladu známo, že se jistý učitel zaměřuje pouze na konkrétní aspekty daného učiva, žák tomu přizpůsobí svou přípravu na vyučování. „*Hodnocení se tak stává východiskem seberegulace*“ (Kolář a Šikulová, 2009, s. 52). Žák může sám ohodnotit výstup své práce ve vztahu

k průběhu své činnosti i to, jaké metodické prostředky mu k dosažení cíle dopomohly.

1.4.4 Funkce výchovná

Jako výchovnou funkci hodnocení lze vnímat jeho působení vedoucí „*k utváření pozitivních vlastností a postojů žáka k učení*,“ (Zormanová, 2014, s. 208) k sobě samému i k okolí. Žáci se prostřednictvím hodnocení učí odpovědnosti, vytrvalosti, sebekontroly či přijímání kritiky. Zvolením pozitivně laděného hodnocení může učitel velmi výrazně ovlivnit utváření žákova sebepojetí i jeho představ o kvalitách vlastní osobnosti. Nevhodně zvolené hodnocení, zejména takové, které je využíváno jako kázeňský prostředek, může naopak tyto představy podstatně narušovat (Cedrychová a Raudenský, 1996; Kolář a Šikulová, 2009). Kosíková (2011) vymezuje čtyři principy, na kterých je výchovná funkce hodnocení založena. Je to princip priority pozitivního hodnocení, tedy to, aby každý žák byl na základě pokroků, které činí vůči sobě samému, oceňován a tím motivován k další práci. Dále je to princip bezprostředního hodnocení, který vymezuje důležitost oceňování a motivování žáků na základě pokroků, které činí vůči sobě samým. Třetí princip, princip rozvíjení osobnosti žáka, podtrhuje skutečnost, že hodnocení se vždy týká konkrétního žáka, jehož osobnost individuálně rozvíjí. V neposlední řadě pak uvádí princip, který vymezuje důležitost vytváření žákova prožitku úspěchu a radosti z dosaženého výkonu.

1.4.5 Funkce prognostická

Na základě dlouhodobého hodnocení výkonu žáka a pečlivého poznání jeho možností dochází k plnění tzv. prognostické funkce hodnocení. Získané podklady o aktuální úrovni žáka totiž umožňují „*posoudit připravenost žáka pro další učení*“ (Kalhous a Obst, 2002, s. 405). Velmi významnou se tato funkce hodnocení stává především v souvislosti s rozhodováním žáka o jeho následujících studijních krocích jako je výběr profese a s tím související volba vyššího stupně vzdělávání.

Jako vhodný nástroj pro prognostickou funkci se jeví například využívání klasifikace. Znamky plní funkci jakýchsi opěrných bodů, které učitelé pomáhají se zapamatováním si školních výkonů žáka a zároveň signalizují vývoj jeho studijních výkonů (Kosíková, 2011; Kolář a Šikulová, 2009). Cedrychová a Raudenský (1996) zastávají názor, že hodnocení prognostickou funkcí uskutečňuje v omezené míře, jelikož ve vývoji žáka se objevuje řada dalších velmi významných skutečností, které na něj mají výrazný vliv. Nelze tedy vytvářet prognózy dalšího studijního vývoje žáka pouze na základě školního hodnocení, ale je nutné brát v úvahu i další vlivy, které na konkrétního jedince působí.

V souvislosti s prognostickou funkcí je příhodné zmínit také funkci diagnostickou, jelikož, jak zmiňují Kolář a Šikulová (2009), v literatuře často dochází k sloučení těchto dvou funkcí v jednu. K tomu, aby docházelo k žádoucímu naplňování prognostické funkce, je zapotřebí důkladné diagnózy žákova výkonu. Tou se zabývá právě diagnostická funkce, která přispívá k odhalování příčin žákovy úspěšnosti, či naopak neúspěšnosti ve škole. Velmi významně ji k tomu dopomáhá tzv. pedagogická diagnostika, jež *„zahrnuje diagnostické činnosti, které analyzují procesy učení, zjišťují jeho výsledky s cílem přispět k optimalizaci individuálního učení“* (Skalková, 1999, s. 193). Pokud učitel dokáže provádět důkladnou diagnózu individuálního studijního výkonu a celkového procesu učení žáka, získává kvalitní předpoklad k plnění funkce prognostické a přispívá tak k rozvíjení žákovy osobnosti (Kosíková, 2011).

1.4.6 Funkce diferenciací

S výše uvedenou funkcí prognostickou také úzce souvisí funkce diferenciací, která znamená, že hodnocení ve školách rozděluje žáky dle jistých kritérií do specifických výkonnostních skupin (Zormanová, 2014). Žáci mohou být do těchto homogenních skupin rozdělováni například na základě rozdílné úrovně zvládnutí učiva, pracovního tempa nebo učebního stylu. Učitel optimálně využívá tohoto rozdělení při plánování výuky, přesněji řečeno při přípravě úkolů, které pro dané skupiny žáků přizpůsobuje jak z hlediska obsahu, tak obtížnosti. Ve školní praxi

může však docházet i k nevhodnému působení této funkce. Nejčastějším příkladem špatného vlivu diferenční funkce hodnocení je tzv. schematické typizování žáků, kdy *„učitel vnímá své žáky ve třídě, jako by patřili do několika málo typů, přičemž v každém z nich jsou žáci víceméně stejní, takže lze s nimi jednat (hodnotit je) víceméně obdobným způsobem“* (Helus, 2015, s. 365). Tento jev je jinak známý také jako tzv. „škatulkování“ či „nálepkování“ žáků (Kolář a Šikulová, 2009).

1.5 Kritéria hodnocení

„Kritéria hodnocení žáka představují soubor obecně platných kritérií stanovených školou pro jednotlivé způsoby hodnocení žáků ve vyučovacích předmětech“ (Manuál pro tvorbu ŠVP, 2005, s. 76). Kritérium lze v oblasti hodnocení chápat jako zvolené hledisko, skrz které učitel pozoruje hodnocenou věc, tedy to, co bude u žáků předmětem hodnocení. Důkazem, že kritérium bylo v dané práci splněno, jsou tzv. indikátory hodnocení. Kvalitně zvolená kritéria pomáhají pedagogovi v plánování hodiny, zadávání dílčích úkolů pro žáky, a především mu usnadňují samotné hodnocení žáků (Hausenblas, 2001a). Kritéria hodnocení také sdělují žákovi, co se od něj očekává a v čem je jeho výkon vyhovující, či naopak nevyhovující (Košťálová, Miková a Stang, 2012).

Pokud má být hodnocení žáků kvalitní, je zapotřebí, aby tato kritéria, dle kterých učitel bude hodnotit, byla striktně a věcně stanovena. K tomu napomáhá přesná formulace cílů jak krátkodobých, tak také dlouhodobých. Krátkodobé cíle jsou konkrétní cíle hodiny a směřují k naplnění těch dlouhodobých, přesněji řečeno k získání klíčových kompetencí žáka. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) ukotvuje tyto klíčové kompetence a definuje je jako *„souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena ve společnosti“* (2007, s. 10). Kritéria hodnocení by měla být formulována tak, aby do nich byly aspekty klíčových kompetencí promítnuty. Zároveň musí odrážet společné výchovné a vzdělávací cíle a strategii školy, stejně jako se přizpůsobovat individuálním požadavkům jednotlivých žáků (Vališová a Kasíková, 2011). Každý učitel si na základě Školního vzdělávacího

programu, ve kterém jsou obecné cíle vyučování rozpracovány z hlediska jednotlivých vyučovacích předmětů, ročníků a tematických celků, konkretizuje vlastní dílčí cíle. Ty jsou značně ovlivněny jeho individuální koncepcí výuky.

Meighan (podle Koláře a Šikulové, 2009) uvádí tři primární vzdělávací koncepce, a to transmisivní, interpretativní a autonomní. Transmisivní koncepce, také nazývána jako tradiční, podtrhuje důležitost předávání znalostí a dovedností. Učitel, příklánějící se k této koncepci, bude u žáka hodnotit především míru, do jaké si přednesené učivo osvojil a v jaké kvalitě. Učitel, který bude směřovat k interpretativní koncepci, zakládá výuku na předchozích zkušenostech žáků, tzv. prekonceptech. V hodnocení se tedy bude orientovat na poskytování nepřetržité zpětné vazby o individuálních pokrocích žáků. Třetí koncepce, autonomní, podporuje sebevzdělávání a sebereflexi. Učitel ve smyslu této koncepce bude v hodnocení klást důraz na schopnost kritického myšlení a samostatnost. Ačkoliv ve školní praxi dochází k prolínání těchto zmíněných koncepcí, učitelovo individuální pojetí výuky často staví některou z nich do popředí. Každá z těchto koncepcí přistupuje k hodnocení trochu odlišně, ale vždy v souladu s danými vzdělávacími a výchovnými cíli. Tyto cíle se pak pro učitele stávají základem pro vymezení předmětu hodnocení, tedy toho, co bude u žáků hodnotit (Kolář a Šikulová, 2009).

Kritéria hodnocení by měla zohledňovat jednotlivé odlišnosti žáků, na které nesmí učitel při plánování cílů výuky zapomenout. Vygotskyj (1975) zmiňuje, že každé dítě je schopné v konkrétním čase zvládnout úkoly, na které by samo nepřišlo, a to díky interakci s člověkem, který je v dané problematice znalý. Tento okamžik popisuje jako tzv. zónu nejbližšího vývoje, se kterou by učitelé měli při stanovování kritérií počítat. Vytvářet by tak měli pro žáky takové úkoly, které pro ně jsou jakousi intelektuální výzvou, na druhou stranu jsou však přiměřené jejich úrovni (McKay, 2006). Nebude se tedy jednat o úkoly, které by žáci nebyli schopni zvládnout ani bez pomoci vysvětlení učitele, aby nebyli od úloh odrazováni. Formulovaná kritéria může učitel žákům poskytnout sám a zajistit, aby žáci dostatečně pochopili, jak se s nimi bude pracovat. Také však může vyvodit společně

se svými žáky kritéria nová, a to na základě předchozích zkušeností žáků, kdy oni sami navrhnou, co je zapotřebí zlepšit. K tomuto názoru se přiklání i Kolář a Šikulová (2009, s. 68), kteří zmiňují, že „*žáci by měli rozumět kritériím úspěchu a účastnit se spoluvytváření těchto kritérií způsobem, který je jim blízký.*“ Velmi zkušení žáci jsou pak dokonce schopni vydedukovat kritéria hodnocení ze zadání zcela samostatně (Košťálová, Miková a Stang, 2012).

2 Formy hodnocení

Vnější projevem hodnotícího procesu jsou formy hodnocení. Jedná se vlastně o způsob, jakým učitel žákům sděluje výsledky hodnocení jejich práce. Vzhledem k rozmanitosti pedagogických situací, které v průběhu vyučování mohou nastat, existuje hned několik druhů forem hodnocení. Učitel má za úkol náležitě odhadnout a identifikovat pedagogickou situaci. Na základě této identifikace pak zvolí adekvátní formu hodnocení tak, aby jejím prostřednictvím docházelo k efektivní učební činnosti žáka. Měl by proto být schopen využívat různých forem hodnocení s ohledem na jedinečnost situace (Kosíková, 2011).

Mezi nejčastější formy hodnocení patří forma kvantitativního hodnocení, která se nazývá klasifikace. Klasifikace je hodnocení vyjádřené známkou, popřípadě jiným kvantitativním údajem jako je například procento, bod či pořadí. Dalším způsobem, jak vyjádřit hodnocení žáků, je hodnocení slovní. Tato forma kvalitativního hodnocení umožňuje rozsáhlejší vyjádření o žakově výkonu a jeho kvalitách. Poskytuje informace o příčinách žakova neúspěchu a zároveň doporučení, jak by měl žák dále postupovat ve zdokonalování jeho učebních činností. Učitel může také k vyhodnocení výkonu žáka využívat jednoduché mimoverbální a verbální hodnocení. Jako mimoverbální hodnocení lze považovat gesta, úsměv učitele, přikývnutí, nebo naopak zamračení se, zavrtění hlavou. Jednoduché verbální vyjádření pak může být velmi krátké slovní hodnocení, převážně se jedná jen o jednoslovný posudek. Žáky lze také označovat dle jejich výkonnosti či chování. Typickým příkladem může být posazení si zlobivého žáka dopředu nebo vyvěšení fotografie úspěšného žáka na nástěnce ve třídě. Jako forma hodnocení je označováno i oceňování výkonů formou výstavek prací žáků, pověření náročnějším úkolem nebo vedením týmu (Kolář a Šikulová, 2009).

Historie uplatňování forem hodnocení v oblasti školství sahá dle Velikaniče (1973) až do doby starověku. V té době, a především pak v jezuitských školách, byly využívány tzv. lokace. Tento systém spočíval v tom, že ve třídě byla pro žáky uspořádána místa podle jejich učebních výsledků. Často bylo využíváno také tělesných trestů. Ve středověku a později v novověku byly jako

formy hodnocení využívány tzv. signy neboli symboly, které žáci nosili jako potupu, či naopak odměnu za jejich výkon. Stejně tak byli na základě svého výkonu zapisováni do tzv. knih cti a černých knih. Do 16. století převládalo ve školách slovní hodnocení, které žáci dostávali při ukončení docházky. Poté došlo k prudkému rozvoji školství a slovní hodnocení bylo nahrazeno známkami. Klasifikační hodnocení lépe odpovídalo požadavkům tehdejší společnosti, především nastupující buržoazii. Umožňovalo totiž poměrně rychle a jednoduše selektovat žáky dle jejich výkonů. Ačkoliv se dodnes jedná o nejfrekventovanější formu hodnocení, první kritiky proti známkování se začaly objevovat již na počátku 20. století. Transformace školského systému v 90. letech 20. století pak spustila vlnu kritiků, kteří zdůrazňovali, že nová koncepce výuky vyžaduje i změnu v pojetí hodnocení (Kolář a Šikulová, 2009; Zormanová 2014). V roce 1990 bylo v České republice nejprve několika pilotními školami zažádáno o povolení hodnotit žáky slovně, což se po osvědčení zlegalizovalo „*novelou vyhlášky o základní škole jako alternativní možnost známkování v 1. a 3. ročníku (podmínkou byl souhlas rodičů)*“ (Stará a kol., 2006, s. 1). Oficiálně byla však tato forma uznána za rovnocennou se známkováním až v roce 2005 novým školským zákonem, a to pro všechny ročníky základních škol. Školy tak v současné době mají možnost volby, pro kterou z forem hodnocení se rozhodnou, případně mohou využívat kombinaci těchto dvou forem (Stará, 2006).

Rozdílné názory na využívání slovního hodnocení a klasifikace jsou v resortu školství stále jedním z nejdiskutovanějších témat současné doby. Starý, Laufková a kol. (2016) se touto otázkou také zabývají a zastávají názor, že není cílem ze školství známkování vymýtiti. Nicméně zmiňují, že k tomu, aby se hodnocení stalo efektivní zpětnou informací pro žáka, tedy aby splnilo svou podstatnou funkci, jsou zapotřebí dvě klíčové informace. První z těchto informací by měla mít povahu kvantitativní, tedy měla by určovat, do jaké míry je daný výkon vyhovující. Bez této informace nemůže být rozpoznán rozdíl mezi tím, co je lepší a horší, a nelze monitorovat vývoj úspěšnosti daného žáka v průběhu času. Zatímco známka toto velmi dobře vystihuje, postrádá druhou klíčovou složku, která se zaměřuje na kvalitativní stránku hodnocení. Žák se totiž kromě vědomí, v jakém

rozsahu je jeho výkon vyhovující, musí také dozvědět informaci o tom, v čem se nalézá úspěch jeho výkonu. Respektive musí znát jisté kritérium, které mu napoví, proč je jeho výkon méně vyhovující, než je očekáváno.

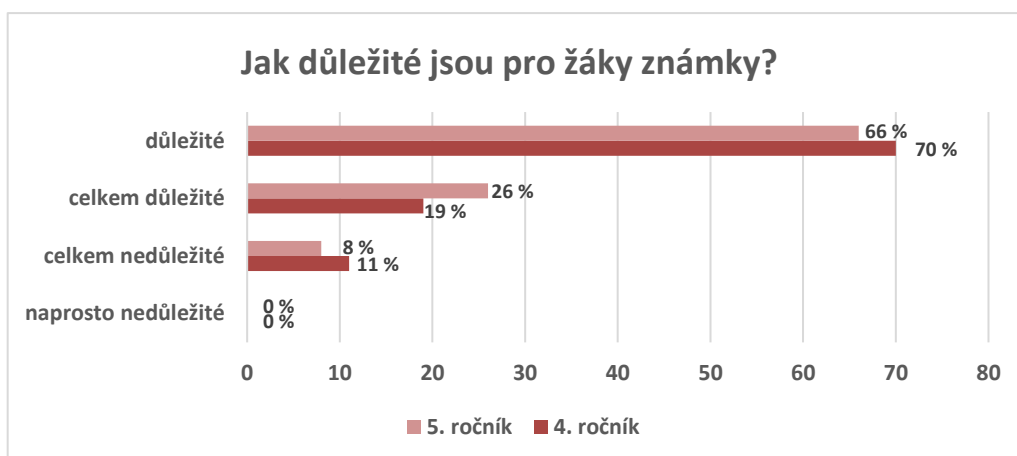
2.1 Klasifikace

Kvantitativní hodnocení, tedy hodnocení vyjádřené prostřednictvím dohodnuté číselné škály, bodového systému či procenty, se v oblasti školství projevuje především formou klasifikace. *Klasifikace „je určité kvantitativní zhodnocení, kterým sdělujeme zprávu o školních výkonech, o získaných znalostech a dovednostech žáka a které má určitý společenský význam při zachování důležitých pravidel“* (Kosíková, 2011, s. 112). Hodnocení žáků je tedy v tomto případě vyjadřováno pomocí čísel, která však mohou být formulována také slovně. V České republice je zavedena pětistupňová číselná stupnice, kdy nejlepší výkon je označen známkou 1 – výborně, dále 2 – chvalitebně, 3 – dobře, 4 – dostatečně a nejhorší výkon pak známkou 5 – nedostatečně (Kolář, 2012). Nicméně je důležité také zdůraznit, že učitelé často zmírňují známky přidáváním tzv. mínusů, popřípadě zvyšují hodnotu známky dodáním tzv. plusu. Tím tedy rozšiřují danou pětistupňovou číselnou stupnici na vícešupňovou (Starý, Laufková a kol., 2016). Na konci klasifikačního období se hodnotí v jednotlivých předmětech učební výsledky a kvalita práce za příslušný časový úsek, včetně žákovy píle a systematičnosti. Výsledná známka se tím pádem neurčuje jen na základě průměru klasifikace průběžné (Zormanová, 2014). Vyjadřování posudku známkou je již dlouhou dobu nejběžnější formou hodnocení žáků. Důvod, proč je klasifikace tak často využívána, je dle Čapka (2008a) ten, že podává jednoduché, přehledné a zároveň rychle zprostředkované informace o výkonu žáka ale i práci učitele, a to pro všechny zainteresované strany.

Každá známka, která je žákovi udělena, musí být přesná, objektivní a zároveň by neměla mít pouze zmíněný informativní charakter. Také prognostický význam, který předvídá výkon žáka v jeho budoucí činnosti, je totiž jeden z velmi důležitých atributů známkování. Učitelé často považují udělování známek za jednu

z nejobtížnějších činností ve svém povolání. Uvědomují si, že je velmi složité udržet si objektivitu, jelikož jsou pod tlakem, který je vyvolán vztahy ve škole, třídě, k žákovi či k vedení. Zámka je však mnohdy vnějšími okolnostmi, sympatiemi a míněním o žákovi ovlivněna i nezáměrně. Vzhledem k tomu, že školní klasifikace je pro většinu žáků jediným zdrojem hodnocení jejich výkonů, má pro ně právě spravedlivé udělování známek hluboký význam a vyžadují jej. Váha a důležitost známek se však v průběhu vývoje žáka obměňuje (Čapek, 2008a). Ziegenspeck (2002) uvádí, že zatímco děti v rozmezí od 9 do 13 let chápou známky jako objektivní vyjádření autority o jejich výkonu, s vyššími ročníky tento účinek klesá. Starší žáci začínají totiž vnímat svůj vlastní ojedinělý výkon a instinktivně se začnou bránit zachycování kvalit jejich osobnosti pouze prostřednictvím čísel. Jejich snížený zájem o známky může být zapříčiněn buď tím, že žáci ve škole upřednostňují i jiné hodnoty, nebo to může být i důsledkem jejich sníženého zájmu a přístupu k hodnocení a škole celkově (Čapek, 2008a).

Význam známky v životě žáka (viz. graf č. 1), rodiče i učitele je zaznamenán ve výzkumu, který publikoval Čapek (2008b). Výzkumné šetření bylo realizováno na prvním stupni dvou základních škol, konkrétně u žáků 4. a 5. ročníku, jelikož u žáků mladších se dle autora postoj k známkám teprve vytváří. Z výsledků vyplývá, že 70 % žáků 4. tříd a 66 % žáků 5. tříd označilo známky jako důležité. Za celkem důležité vnímá známky 19 % žáků ze 4. ročníku a 26 % z 5. tříd. Zbytek žáků označil známky za celkem nedůležité a nikdo z dotazovaných nevyužil možnost nazvat je jako naprosto nedůležité. Výzkum se také zabýval otázkou, co žáci považují za největší úspěch ve škole. Ve 4. třídách 41 % žáků považovalo za největší úspěch vysvědčení, ať už samotné či ve formě dobrých známek na vysvědčení. V 5. ročníku se tento názor objevil pouze u 24 % žáků. Mezi další odpovědi lze zařadit pochvalu, kterou pokládá za úspěch 12 % žáků 4. tříd a 16 % z 5. ročníku. Někteří z nich však uvedli pochvalu v kombinaci s dobrou známkou. Dále žáci zmínili, že zažívají pocit úspěchu, když něco nezkaží, nemají špatné známky a také když mají dobrý pocit ze své činnosti ve škole.



Graf 1 – Vnímání důležitosti známek žáky (Čapek, 2008b)

Výzkumné šetření se zabývalo také otázkou, jakou váhu má známka pro rodiče. V souvislosti s dobrou známkou uvedla více než polovina žáků (59 % z 4. tříd, 53 % z 5. tříd), že je rodiče pochválí. Ostatní žáci uvedli, že za dobrou známku dostanou od rodičů společně s pochvalou i nějakou odměnu. Reakce rodičů na špatnou známku se projevuje u 42 % žáků ze 4. ročníku a 29 % z 5. ročníku jako agresivní chování ve smyslu jakéhosi zlobení se, příkazů či výčitek. V 5. třídách 24 % a 17 % žáků ve 4. třídách uvedlo, že jsou rodiče kvůli špatné známce smutní, naštvaní a mrzutí. Další žáci také uvedli, že jim rodiče domlouvají, aby se více učili, zlepšili se, popřípadě, že se s nimi začnou učit nebo jim nepochopenou látku vysvětlí. Většina žáků také připouští, že jsou dle jejich názoru pro rodiče známky důležité, popřípadě až velmi důležité. Brabcová (2005 podle Čapek, 2008a) dokonce uvádí, že jen 10 % rodičů označuje známky jejich dětí za celkem nedůležité. Z výsledků tohoto výzkumu lze tedy usuzovat, že známky hrají v životě žáků i jejich rodičů významnou roli, poskytují informace o žakově úspěchu, či neúspěchu a mají vliv na jejich další jednání.

Žáci ani rodiče nesmí získané informace z konkrétní známky však vnímat jen jako zprávu o tom, zda se jedná o úspěch, či naopak. Důležitá by pro ně neměla být informace, jakou známku žák dostal, ale především, co se naučil. Ziegenspeck (2002, s. 34) uvádí, že „informace prostřednictvím známky má z hlediska žáka naplňovat obzvláště funkci zpětné vazby, má ho podněcovat

k zintenzivnění úsilí nebo k udržení výkonů.“ K tomu, aby měly známky na žáky hodnotný vliv, je tedy zapotřebí, aby byly správně pochopeny. Také Skalková (1995) zmiňuje, že každý učitel musí žáky i rodiče nejprve naučit, jak se na známky mají dívat a jak jim porozumět. Vzhledem k omezenému výčtu klasifikačních stupňů je zapotřebí, aby žák znal význam své známky a důvod, proč byl jeho výkon ohodnocen právě tímto způsobem. Učitel by tak měl známky odůvodňovat, připojit analýzu výkonu nebo slovní hodnocení (Kosíková, 2011). Kolář a Šikulová (2009) dodávají, že ne vždy je však nutné a potřebné známku okomentovat, zdůvodnit a učitel by měl být schopen tyto situace rozpoznat. Čapek (2008b) ve svém výzkumu interpretuje, že 31 % žáků ze 4. tříd dostává vysvětlení číselné hodnoty známek velmi často. Dále 39 % žáků ze 4. ročníku a 31 % z 5. tříd uvedlo frekvenci vysvětlování známek jako častou. Pouze někdy dostane odůvodnění známky 20 % žáků ze 4. tříd a 37 % z 5. tříd. Autor na základě tohoto výzkumu zastává názor, že starším žákům jsou známky méně vysvětlovány, jelikož se předpokládá, že jsou schopni známce náležitě porozumět. Těm žákům, kteří dostanou špatnou známku za nevyhovující výkon, pak širší zpětná vazba chybí.

2.1.1 Pozitiva a negativa klasifikace

Využívání klasifikace ve školství se stalo velmi diskutabilním tématem a názory jsou v této problematice častokrát protichůdné. Známkování žáků má své nesporné výhody i nevýhody, které mají vliv na kvalitu školního vzdělávání. V první řadě lze jako významné pozitivum známkování zmínit skutečnost, že je, jak zmiňuje Hrabal (1988), považováno za důležitý a zároveň jednoduše znázorněný výsledek pedagogické činnosti učitele. Klasifikace vykresluje informace o žákovi, o stupni jeho školního rozvoje a zároveň ukazuje, zda a v jaké míře má žák dispozice k tomu, aby splňoval nároky školy. Amonašvili (1987) uvádí, že známky přidělují učebním činnostem také jednoznačnost. Pro žáky jsou symbolem úspěchu a mohou tak být podstatným motivátorem k lepším učebním výkonům. Rovněž rodiče a veřejnost vnímají známky jako jakési vyjádření kvality výkonu žáků (Kolář a Šikulová, 2009).

Lze tak říci, že pro učitele i ostatní zúčastněné je známka velmi jednoduchým sdělením o tom, jak si žák ve škole počíná.

Jednoduchost a jasnost ve vyjadřování známek v sobě však skrývá také nevýhody. Kognitivní obsah, který známka poskytuje, nepřináší žádné informace o jiných kvalifikacích žáka jako je např. jeho snaha, vytrvalost, kooperace i komunikace s ostatními. Podle Kopřivy (1994) známka informuje spíše o tom, jak se žák liší od stanovené normy, než aby mu podávala zprávu, jak má své výsledky zlepšit. S tím souvisí i skutečnost, že na základě známky lze jen těžko vystihnout individuální odlišnosti jednotlivých žáků. Omezený význam známky vytváří také úskalí udržení objektivity při klasifikaci žáka. Velmi důležitou roli v tomto procesu hrají učitelovy požadavky a jeho pojetí hodnocení žáků (Hrabal, 1988). Pokud není známka doprovázena odůvodněním, může být její význam učitelem, žákem i rodiči pochopen zcela odlišně. Amonašvili (1987) také uvádí, že u žáků často vzniká vůle učit se tak, aby měli dobré známky. Pokud však těchto uspokojivých výsledků nedosáhnou, může získaná známka, na rozdíl od pozitivní motivace, vyvolávat odpor a stavy úzkosti (Kolář a Šikulová, 2009).

2.2 Slovní hodnocení

Slovní hodnocení je hodnocení žáků verbálními výroky (Průcha, Walterová a Mareš, 2008). Konkrétněji jej lze vyjádřit jako *„kvalitativní posuzování žákova výkonu nebo chování vyjádřené formou slovní zprávy“* (Kolář a Šikulová, 2009, s. 88). Jedná se o nejrozšířenější, nikoliv jedinou, alternativu známkování, které může být slovním hodnocením zcela nahrazeno nebo doplněno. Tato forma hodnocení podává informace o dosažené úrovni žáka ve vztahu k vytyčenému cíli, a to s ohledem na žákovy možnosti. Neobsahuje tedy pouze poznatky o dosažených výsledcích učení, naopak nabízí širší škálu než pětistupňová klasifikace. Kromě kognitivních procesů se totiž zaměřuje i na komplexní hodnocení individuálního rozvoje osobnosti žáka. Obsahuje informace o vývoji žáka s ohledem na jeho předešlé výkony, zahrnuje snahu žáka a navrhuje řešení, jak zjištěné nedostatky, chyby napravit. *„Dostatečná informovanost slovního hodnocení je*

zajištěna tím, že se žák dozvídá kritéria hodnocení a míru své úspěšnosti v rámci sledovaných kritérií“ (Kolář a Šikulová, 2009, s. 88). Slovní hodnocení se v neposlední řadě zároveň zabývá sociálními vztahy jako je spolupráce žáka s ostatními, komunikace či tvořivost (Vališová a Kasíková, 2011; Kolář a Šikulová, 2009). Další z charakteristik této formy hodnocení je skutečnost, že nikoho nediskriminuje, netrestá a neobsahuje třídění či zařazování žáků do skupin dle jejich schopností, čímž podporuje intenzivnější motivaci žáků (Thomková et al., 1995; Čapek, 2015).

Maťašová (Stará a kol., 2006) uvádí, že ve vzdělávání je slovní hodnocení obecně využíváno jakožto hodnocení průběžné i závěrečné. Průběžné hodnocení se dle Koláře a Šikulové (2009) vyskytuje ve vyučování nejčastěji ve formě ústní, kdy učitel hodnotí aktuální výsledky žáků v průběhu vyučovací hodiny nebo na třídních schůzkách. Dále se využívá písemné slovní hodnocení, které učitel může zapisovat do žákova sešitu nebo k určitým pracím žáka. Velmi zajímavá je také třetí možnost, kdy je slovní hodnocení realizováno představením konkrétní práce žáků ve vyučování, popřípadě kdy žáci donesou místo hodnocení své výtvary domů. Trunda (Stará a kol., 2006) zdůrazňuje, že průběžné hodnocení by mělo být zakládáno do žákovských portfolií, které pak slouží jako podklad pro slovní hodnocení závěrečné. To je žákům poskytováno v písemné podobě ve formě vysvědčení. Popisuje výsledky žáka ve všech předmětech, včetně jeho celkového chování, zapojení do vyučování či veškerých podmínek, které ho v průběhu pololetí ovlivňovaly. V druhém pololetí vysvědčení obsahuje také informaci o tom, zda je žák způsobilý postoupit do dalšího ročníku. Vysvědčení je nejčastěji psáno učitelem ve 2. nebo 3. osobě, může se na něm však podílet i samotný žák, stejně jako na hodnocení průběžném. Slovní hodnocení je také využíváno jako výstupní hodnocení, které je vydáváno na konci povinné školní docházky (Vališová a Kasíková, 2011).

Vzhledem k již zmíněnému zaměření slovního hodnocení na pokrok či snahu žáka, nikoliv pouze na výsledek, dokonce i méně prospívající jedinci mají možnost zažít úspěch. Z tohoto důvodu se slovní hodnocení stává také jednou z cest, která

umožňuje odpovědět na potřeby žáků se specifickými poruchami učení nebo chování (Stará a kol., 2006). „*Specifické poruchy učení jsou poruchy projevující se obtížemi při nabývání čtení, psaní a pravopisu při běžném výukovém vedení, přiměřené inteligenci a sociokulturní příležitosti*“ (Šauerová, Špačková a Nechlebová, 2012, s. 21). Žáci se specifickými poruchami učení nebo chování představují ve školství v dnešní době poměrně četnou skupinu, které je zapotřebí věnovat pozornost. Knotová (2014, s. 206) charakterizuje tyto žáky jako ty, u nichž se „*specifická porucha projevuje v oblasti učení motorických, matematických či jazykových dovedností včetně písemného projevu*“ nebo jako žáky „*se specifickými poruchami v oblasti sociálních dovedností,*“ tj. chování, které bylo prokázáno psychologickým či speciálně-pedagogickým vyšetřením jako nepřiměřené. Strnadová (Stará a kol., 2006) zdůrazňuje, že specifické poruchy učení i chování doprovází daného jedince po celý život a širší slovní hodnocení pomáhá těmto žákům i jejich rodičům překonat pocit neúspěchu a zklamání. Žák by se měl podrobit širšímu slovnímu hodnocení již od počátku školní docházky, jelikož právě toto období je klíčové pro jeho budoucí přístup k dalšímu vzdělávání. Právo na slovní hodnocení je pro žáky se specifickými poruchami učení i chování dáno zákonem a týká se vždy předmětu, v kterém se konkrétní porucha daného žáka projevuje (Knotová, 2014; Bendl a kol., 2015).

2.2.1 Formulace slovního hodnocení

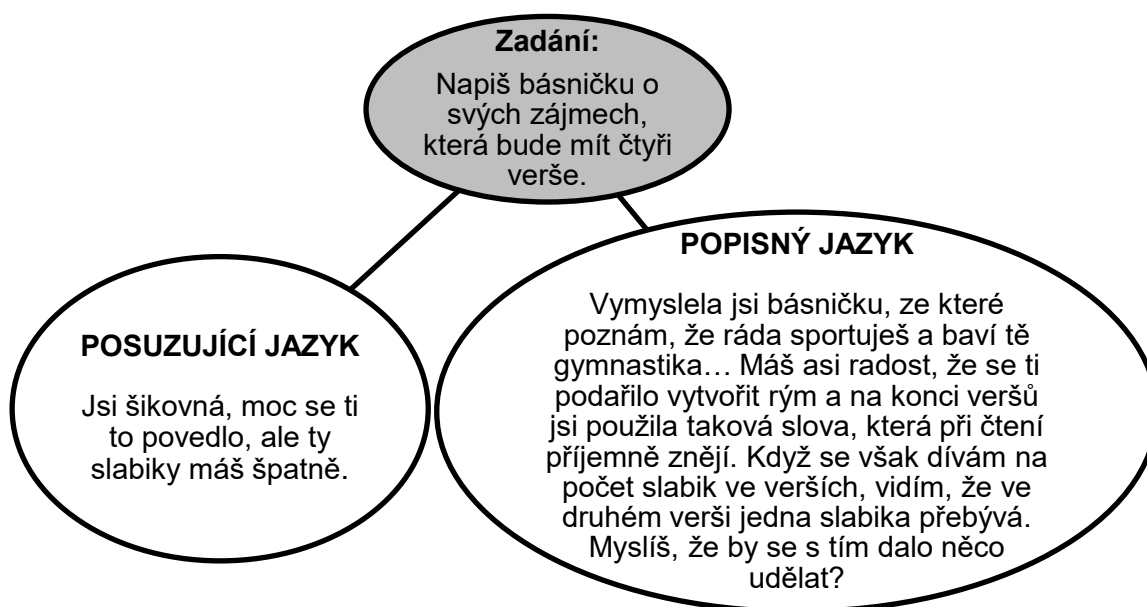
Slovní hodnocení nemusí být vždy formulováno pouze ze strany učitele. Také samotní žáci využívají tuto formu k vlastnímu sebehodnocení či hodnocení svých spolužáků. Účastnit se však mohou i další subjekty vzdělávacího procesu jako jsou asistenti pedagoga a rodiče (Čapek, 2015). Nicméně formulace písemné podoby slovního hodnocení je zpravidla úkolem učitele. Jeho hodnocení se tak zároveň stává jakýmsi vzorem pro ostatní subjekty vyučovacího procesu a již z tohoto důvodu by mělo být co nejkvalitnější a obsahově správně sestavené. Trunda (Stará a kol., 2006) vysvětluje, že slovní hodnocení probíhá ve čtyřech následujících fázích: fáze plánování, fáze motivační, realizační a fáze vyhodnocení.

V první fázi dochází k plánování hodnocení. V této fázi je důležité formulovat daný cíl, kterého se učitel i žák snaží dosáhnout. Díky tomuto cíli lze pak naplánovat vhodné strategie vzdělávání. Ve druhé fázi, motivační, je cíl představen žákům v první osobě jednotného čísla. Cíl je dále s žáky podrobně rozebrán. Fáze realizační obsahuje ze strany učitele neustálé pozorování žáků a sbírání podkladů pro hodnocení v průběhu naplňování vytyčeného cíle. Ve finální fázi pak učitel vyhodnocuje, zda bylo dosaženo cíle, popřípadě jestli nebyla udělána chyba ve fázi první.

Jak již bylo napsáno, slovní hodnocení se zaměřuje na vylíčení individuálních výsledků a posunu žáka. Na základě toho nelze tedy využívat identické formulace slovního hodnocení pro všechny žáky (Vališová a Kasíková, 2011). Hodnotitel musí v hodnocení zahrnout především věcné informace o konkrétním žákovi a zároveň nezapomenout na jisté body, které by u slovního hodnocení neměly být opomenuty. Nováčková (Stará a kol., 2006) považuje za jeden z těchto důležitých bodů při formulaci slovního hodnocení umění kvalitní zpětné vazby, tedy takové, která je objektivní a poukazuje skutečně na to, co má být hodnoceno, nikoliv na osobnostní vlastnosti daného jedince. Lze ji také pokládat za jádro samotného slovního hodnocení. Poskytování zpětné vazby se uskutečňuje buď okamžitě, tedy nejčastěji ústně přímo ve výuce, nebo s časovou prodlevou ve formě písemné zpětné vazby (Starý, Laufková a kol., 2016). Slavík (1999) rozděluje zpětnou vazbu na hodnotící a nehodnotící. Zatímco nehodnotící zpětná vazba pouze informuje žáka o tom, že jeho práce byla učitelem přečtena, hodnotící zpětná vazba již tak stručná není. Skrz hodnotící zpětnou vazbu je žákovi „*poskytována informace o důsledcích této činnosti za účelem korigování činnosti daného jedince*“ (Slavík, 1999, s. 186) a právě tato zpětná vazba by měla být ve slovním hodnocení využita. Efektivní zpětná vazba by měla být žákovi podávána k jeho práci i výsledku, měla by být založena na faktech a nesmí být pro žáka demotivující. Žáci by zpětnou vazbu měli dostávat v průběhu i po skončení daného úkolu a její obsah musí odpovídat vzdělávacím cílům (Starý, Laufková a kol., 2016).

Zpětná vazba může být rozdělena na čtyři základní typy. Zaprvé se jedná o zpětnou vazbu, která se zaměřuje na to, zda je hodnocený výkon správný, či nesprávný. Poskytuje tedy žákovi informaci, co zvládl dobře a naopak. Další typ zpětné vazby informuje žáka o tom, jak by mohl svůj výkon vylepšit, přičemž je žákovi sdělen způsob, jak toho dosáhnout. Velmi přínosná je zpětná vazba, která pomáhá žákovi, aby pomocí vlastních vědomostí s využitím sebehodnocení zjistil, jak by mohl svůj výkon zdokonalit. Jako nejméně efektivní může být považována zpětná vazba, která poskytuje obecnou pochvalu či kritiku žákovi, aniž by byla dále rozvedena. Při formulování zpětné vazby je také zapotřebí pamatovat na tři důležité otázky: „*Jakého cíle má žák dosáhnout?*“, „*Kde se nachází teď?*“ a „*Co bude dělat dál?*“. Tyto otázky jsou navzájem propojeny a neměly by být izolovány, proto hodnotitel pracuje vždy se všemi třemi současně (Hattie a Timperley, 2007).

Základem pro účinnou zpětnou vazbu je vyvarovat se tzv. posuzujícího jazyka (viz. obr. č. 3). V tomto případě se hodnocení vztahuje k vlastnostem a osobnosti konkrétního žáka. Vlivem kladně i záporně mířeného posuzujícího hodnocení pak dochází k tzv. škatulkování či nálepkování žáka a může tak docházet k demotivaci, či naopak k vytváření neadekvátního sebevědomí jedince. Z toho důvodu se při poskytování zpětné vazby využívá tzv. popisného jazyka (viz. obr. č. 3), díky němuž nedochází k nepříjemným situacím. Popisné vyjadřování nese více informací. Hodnotitel se soustředí na vykreslení situace, dosaženého výsledku, pocitu i chování a zároveň do hodnocení zahrnuje veškeré učební úkoly a okolnosti (Kolář a Šikulová, 2009; Starý, Laufková a kol., 2016). Košťálová, Miková a Stang (2012) vymezují čtyři zásady při užívání popisného jazyka. Velmi důležité je popisovat jen to, co je vnímatelné. Respektive učitel popisuje v hodnocení vše, co může vnímat svými smysly a zároveň to vztahuje k daným kritériím. Další zásadou popisného jazyka je to, že je vystihován pokrok, tedy co se od minulého žákova výkonu vylepšilo. Učitel také může popisovat pocity žáka a v neposlední řadě je důležité poskytnout v hodnocení prostor pro odhalení chyb.



*Obrázek 3 - Posuzující a popisný jazyk
(Košťálová, Miková a Stang, 2012, s. 49 - 50)*

Délka a obsažnost slovního hodnocení závisí na mnoha faktorech, jako je např. skutečnost, zda jsou žáci hodnoceni často a průběžně nebo zda se jedná o kombinaci slovního hodnocení a známky (Stará a kol., 2006). V každém případě by se však hodnotitel měl držet již zmíněných bodů, mezi které dále patří také to, jaká jednotlivá slova a jaké výrazy hodnotitel zvolí. Slovní hodnocení by podle Nováčkové (Stará a kol., 2006) mělo obsahovat pouze jméno toho, komu je adresováno a celý text by měl směřovat pouze k jeho osobnosti. Velmi vhodné je žáka oslovovat a při užití zájmen využívat zdvořilostní formy velkých písmen. Hodnotitel by se měl navíc vyvarovat srovnávání hodnoceného s ostatními. Slovní hodnocení by mělo být nejprve zaměřeno na pozitivní stránku sdělení a teprve poté přejít k té negativní. Zároveň je vždy vhodnější negativní informace převézt do pozitivních a vyjádřit tak tyto skutečnosti taktně. Maťašová (Stará a kol., 2006) také připomíná nevhodnost využití nekonstruktivních výrazů jako „neumíš“. Při psaní slovního hodnocení jsou velmi nápomocná „slovesa s případným udáním četosti výskytu“ (Stará a kol., 2006, s. 6). Při hledání správných slov je velmi důležité, aby si hodnotitel uvědomil, pro koho je zpráva určena a vyvaroval se tak

používání odborných termínů. Také pro ironii a sarkasmus není ve slovním hodnocení místo. Pokud učitel potřebuje vyjádřit jisté náměty pro další práci, které by rozhodně neměly ve slovním hodnocení chybět, je nápomocné převézt žákovi výsledky do úkolu pro budoucnost. Dále je pro žáka příjemnější, když alespoň některé náměty budou psány v obecnější formě, tedy např. v 1. osobě množného čísla. Také rozkazovací způsob by neměl být užíván příliš často, pouze u jistých pokynů. Je vhodnější jej nahradit oznamovacími větami. Důležité je pak upozornit na zrádnost pochvaly, která v sobě skrývá, na první pohled ne zcela viditelná, rizika. Ve slovním hodnocení by se neměla objevovat slovní spojení typu „*zasloužíš si pochvalu*“ nebo „*chválím tě*“, jelikož se tím slovní hodnocení jednoduše přemění ve vnější motivaci učení a žák by mohl nabýt dojmu, že se vzdělává jen pro uznání druhých (Stará a kol., 2006; Schimunek, 1994).

Příklad kvalitního slovního hodnocení dle Trundy (Stará a kol., 2006, s. 24):

„*Katko,*

textům, které jsme četli, dobře rozumíš, narazíš-li na neznámé slovo, vyhledáš si jeho význam ve slovníku. Když vyprávíš o tom, co jsi přečetla, používáš někdy zbytečně dlouhá souvětí. Smysl toho, co říkáš, se v nich pak ztrácí. Nespěchej, své povídání si nejdříve promysli, udělej si k němu i pár poznámek. Když se jich pak budeš držet, určitě se Tvůj projev zlepší. Body osnovy přečteného textu totiž umíš formulovat dobře, jsou srozumitelné a vystihují obsah. Zápisy, které si vedeš o tom, co jsi přečetla, jsou přehledné. Stále se v nich však objevují chyby v psaní i, y ve slovech příbuzných ke slovům vyjmenovaným. Na vině je určitě i Tvá nemoc. Během příštího týdne Ti zadám několik cvičení, která Ti pomohou tento nedostatek odstranit. V případě, že Ti něco není jasné, přijď, rád Ti pomohu. Když o tom, co přečetli, mluvili Tví spolužáci, byla jsi pozorná a dokázala jsi pokládat otázky, které směřovaly opravdu k věci.“

Zatímco zde byly shrnuty veškeré zásadní body, které by měly být do slovního hodnocení zahrnuty, Mařašová (Stará a kol., 2006) podává také seznam toho, čemu se při formulaci slovního hodnocení vyhnout. Jako první zdůrazňuje již zmíněné vyvarování se nekonstruktivních výrazů namísto poskytnutí

daleko efektivnějšího návodu pro zlepšení. Dále připomíná skutečnost, že není žádoucí kritizovat nedostatky žáka, nýbrž je raději vyjádřit ve formě potřeby. Ve slovním hodnocení je také důležité si uvědomit, že cílem je hodnotit práci žáka, ne žáka samotného. Učitel by neměl zveličovat, přehánět a je nutné vyvarovat se osobních postojů ke konkrétnímu žákovi. Zdůrazněny jsou také formulace, které žákovi nedávají žádné naděje na zlepšení a neměly by být tedy součástí slovního hodnocení.

2.2.2 Pozitiva a negativa slovního hodnocení

Podobně jako u klasifikace, také slovní hodnocení v sobě skrývá jistá pozitiva a zároveň negativa, která není možné opomenout. Mezi přední výhody slovního hodnocení řadí Maťašová (Stará a kol., 2006) skutečnost, že se jedná o celistvé sdělení, které poskytuje řadu důležitých informací o žákovi. Také Miková (2007) zdůrazňuje, že slovní hodnocení podává všestrannou analýzu každého žáka, což je přínosné pro všechny zúčastněné. Žáci i rodiče se totiž díky tomuto hodnocení dozví, v čem vynikají, jaké mají nedostatky a obsahem je také podstatná prognóza dalšího vývoje žáka (Slavík, 1999). Další nespornou výhodou je, že slovní hodnocení neporovnává žáky mezi sebou, nýbrž se zaměřuje na porovnání žákova předešlého výkonu s aktuálním (Kalhous a kol., 2002). V neposlední řadě lze jako pozitivum zmínit motivační funkci slovního hodnocení i snížení rizika „*diskriminace výkonnostně slabších žáků*“ (Kolář a Šikulová, 2009, s. 89).

Slovní hodnocení může být doprovázeno také řadou problémů, které mohou nastat nesprávným pochopením, jak má být hodnocení užíváno a formulováno. Mezi častá úskalí patří např. přesvědčení, že každý slovní výrok se automaticky stává slovním hodnocením. Zpravidla k tomu může docházet při pouhém převyprávění známky nebo udávání nekonkrétních informací, které nenesou žádnou věcnou hodnotu (Kolář a Šikulová, 2009). Podle Slavíka (1999) pak může v těchto případech být hodnocení méně informativní než samotná klasifikace. Formulace slovního hodnocení je velmi náročná a vyžaduje dodržování spousty zásad, jejichž nedodržení má poměrně významný dopad na kvalitu sdělení.

Především nesmí docházet k výčtu pouhých pozitiv, používání obecných formulací, využívání posuzovacího jazyka a rizikem se stávají nesprávně formulované pochvaly aj. Pro učitele znamená psaní slovního hodnocení časově velmi náročnou činnost, která, ačkoliv je v ideálním případě kompenzována výsledky žáků, není nikterak finančně ohodnocena. Jakožto nevýhodu lze mimo jiné označit také skutečnost, že slovní hodnocení stále zůstává spíše alternativou ke klasifikaci, čímž může docházet k nepochopení této formy hodnocení ze strany rodičů. Učitelé tedy často stojí před nelehkým úkolem, a tím je „*systematická práce s rodiči a jejich představami o správném a účinném hodnocení*“ (Miková, 2007; Kolář a Šikulová, 2009).

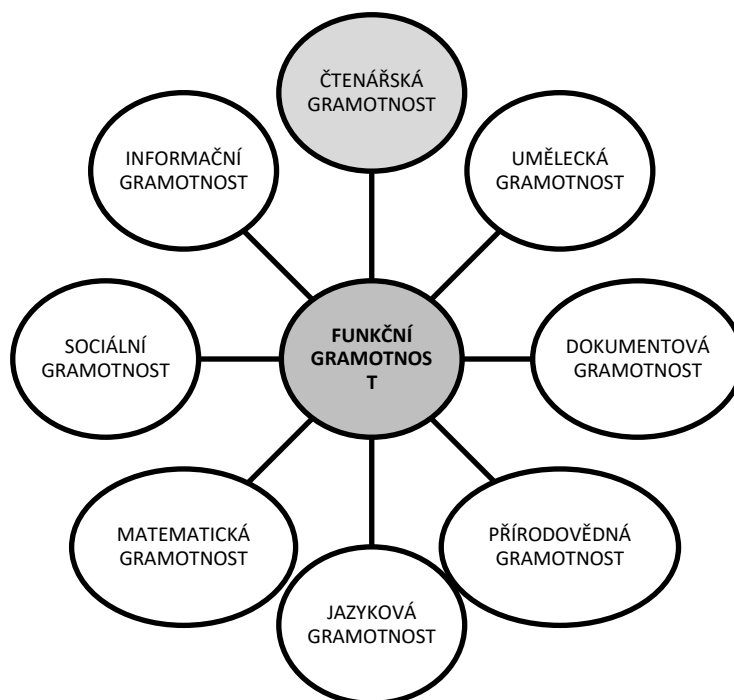
3 Čtení s porozuměním

3.1 Pojmy funkční a čtenářská gramotnost

V souvislosti se čtením s porozuměním je nejprve příhodné zmínit pojem gramotnost. Definice gramotnosti je přímo závislá na historickém vývoji a s tím souvisejícím zvyšováním nároků na uplatnění jedince ve společnosti. Zatímco v roce 1998 byla v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová a Mareš, 1998) gramotnost definována jakožto dovednost žáka číst a psát, která se získává na počátku školní docházky, dnes už je význam tohoto pojmu značně obsáhlejší (Wildová, 2005). Kupříkladu Richmond, Robinson a Sachs-Israel (2008) vysvětlují gramotnost jako schopnost nejen číst a psát, ale umět efektivně využívat tyto dovednosti k pochopení, interpretaci, vlastní tvorbě i komunikaci. Wildová (2005) v souvislosti s pedagogikou zmiňuje důležité rozdělení gramotnosti na tzv. základní a funkční. Základní gramotnost pojednává o dovednosti číst a psát. Funkční gramotnost pak může být považována za vyšší etapu té základní, jelikož se zaměřuje na její konkrétní využití.

Funkční gramotnost je definována jako schopnost jedince „*zpravovat znalosti a informace z různých oblastí lidského vědění, které jsou pro člověka zásadní, bez nichž se ve společnosti neuplatní a neprosadí*“ (Havel, Najvarová a kol., 2011, s. 24). Nelze však o ní hovořit pouze jako o jisté schopnosti, jedná se totiž o celoživotně se rozšiřující „*soubor vědomostí, dovedností a postupů*“, které si člověk v průběhu života osvojuje (Palečková, Tomášek, Basl, 2010, s. 11). K tomu, aby člověk mohl úspěšně fungovat ve společnosti, je tedy zapotřebí, aby byl schopný sbírat jednotlivé poznatky a dále je funkčně využívat k dosažení vlastních cílů. Pokud tomu tak není, je řeč o tzv. funkční negramotnosti neboli analfabetismu. Funkční gramotnost se skládá z několika oblastí (viz. obr. č. 4). Ačkoliv nelze předpokládat, že by každý člověk dosahoval ve všech těchto oblastech stejné úrovně, k tomu, aby byl funkčně gramotný, je důležité, aby se na gramotnost

zaměřovalo komplexně a žádná z těchto složek nebyla vynechána (Fasnerová, 2018; Havel, Najvarová a kol., 2011).



Obrázek 4 - Složky funkční gramotnosti (Janík, Knecht a Najvarová, 2007, s. 78)

Čtenářská gramotnost je soubor „čtenářských kompetencí, které vedou k přirozenému sebevzdělávání a využití v budoucím osobním i profesním životě“ (Ronková, 2015, s. 5). Je jednou ze zmíněných oblastí gramotnosti funkční a odlišuje se od ní především kvalitou a rozsahem dovedností, které jsou od jedince vyžadovány (Doležalová, 2005). Jedná se o gramotnost základní, jelikož je součástí veškerých oblastí vzdělávání a zároveň potřebným předpokladem pro všechny typy učení (Laufková, Ronková, 2017). Lze ji chápat jako „komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožní zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi. Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“ (zkráceno podle Průcha, Walterová a Mareš, 2008, s. 34). Straková (2002, s. 10) zmiňuje definici, která vysvětluje čtenářskou gramotnost jako porozumění psanému textu, umění o něm přemýšlet a využívat jej

k dosažení stanovených cílů i rozvoji vlastní osobnosti. Fasnerová (2018) upozorňuje, že tento pojem lze také blíže popsat jako individuální potenciál jedince, který napomáhá tvorbě jisté činnosti v budoucnu. V každém případě se význam čtenářské gramotnosti bezesporu jeví ve vzdělávání jako velmi důležitý a nezastupitelný. Lze jej považovat za jeden z nejvýznamnějších faktorů vykazující kvalitu života jedince i celé společnosti, jelikož zprostředkovává získávání dalších informací a usnadňuje tak zapojení člověka do společnosti. Uplatnění jedince ve společnosti a trhu práce je tím pádem přímo závislé na úrovni jeho čtenářské gramotnosti (Fasnerová, 2018). Laufková a Ronková (2017) udávají, že v Evropě žije téměř 55 milionů dospělých lidí, kterým chybí základní dovednosti čtenářské gramotnosti. Pro tyto lidi je pak obtížné najít práci a zároveň to má negativní dopad na jejich ekonomický i sociální status.

Čtenářská gramotnost je ovlivněna několika faktory, které lze dle Najvarové (2008) rozdělit na vnější a vnitřní. Do vnitřních faktorů se řadí motivace žáků k četbě, využívané čtenářské strategie, věk žáků, jejich charakterové vlastnosti i genetické dispozice. Vnější faktory tvoří především působení rodiny, školy a osobnosti učitele. Kupříkladu organizace a vedení výuky, materiální podmínky i atmosféra ve škole mohou čtenářskou gramotnost poměrně významně pozitivně i negativně ovlivňovat. Rozvinutí čtenářské gramotnosti úzce souvisí se systematickým formováním všech jejích složek a žádná z těchto složek by neměla být nikterak opomíjena (Altmanová et al., 2010). Zachová (2013) definuje čtyři základní složky čtenářské gramotnosti, a to vztah ke čtení, schopnost porozumění textu, hodnocení a aplikaci. Širší vysvětlení podává Košťálová (2010), která stejně jako Altmanová (2010) vymezuje složek šest. Do těchto složek patří vztah ke čtení, tedy potěšení z četby i vnitřní motivace číst. Dále je to vysuzování, kdy je jedinec schopen z daného textu vyvodit závěry a text kriticky zhodnotit. Třetí složkou je metakognice, tj. *„dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění“* (Košťálová et al., 2010, s. 14). Čtenářsky gramotný člověk je také schopen sdílení přečteného textu a aplikace, tedy využívání čtení k rozvoji vlastní osobnosti. V neposlední řadě spadá

pod čtenářskou gramotnost doslovné porozumění textu, které je založené na dovednosti dekodovat psaný text za použití dosavadních zkušeností a vědomostí (Altmanová, 2010).

Milníkem pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků základních škol se pro Českou republiku stal projekt Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy s názvem *Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy*, realizovaný v letech 2010 až 2012 (Vykoukalová a Wildová, 2013). Dále se ve školství České republiky na studiích čtenářské gramotnosti velmi podstatně podílejí mezinárodní výzkumy PIRLS (Progress in International Reading Literacy) a PISA (Programme for International Student Assessment), jejichž výsledky mapují úroveň žáků v této oblasti. Výzkumné šetření PIRLS se soustředí na žáky 4. ročníků. V roce 2016 bylo například prokázáno, že žáci pocházející z rodin s příhodným čtenářským klimatem dosahují lepších výsledků v testu čtenářské gramotnosti než žáci, kteří nemají v rodině v oblasti čtení takovou podporu (Brusenbauch Meislová et al., 2019). Šetření PISA se zaměřuje na žáky ve věku patnácti let. V tomto, prozatím posledním, šetření z roku 2018 výzkum ukázal, že 79 % žáků v České republice dosahuje alespoň druhé úrovně čtenářské gramotnosti. Tento výsledek odpovídá tomu, že žáci dokáží rozpoznat hlavní myšlenku středně dlouhého textu, nalézt v něm žádanou informaci a s jistou podporou dokáží posoudit jeho záměr (OECD, 2019).

V RVP ZV je prostor pro rozvoj čtenářské gramotnosti věnován především v oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*. Nicméně nutno podotknout, že samotný termín je uveden pouze u doplňujících vzdělávacích oborů a není definován jako konkrétní cíl základních kurikulárních dokumentů (Špačková a kol., 2019). Čtenářská gramotnost je však v obecné rovině obsažena ve všech kompetencích RVP ZV. Od žáků je totiž vyžadován aktivní přístup k vlastnímu vzdělávání, který nemůže být realizován, aniž by nebyl žák schopen číst s porozuměním. Naučit žáky číst s porozuměním se tak jeví jako jeden z cílů základního vzdělávání, který je v souladu s pojetím čtenářské gramotnosti jakožto „*aktivního konstruování obsahu čteného textu*“ (Najvarová, 2008, s. 65).

3.2 Pojem čtení s porozuměním

V kontextu čtenářské gramotnosti je čtení s porozuměním součástí obecnějšího termínu, a to čtení, které může být považováno za jeden z nutných předpokladů k dosažení jisté úrovně čtenářské gramotnosti (Wildová, 2005). Jak plyne z výše uvedeného, čtení s porozuměním je základem pro proces učení a klíčovým předpokladem pro úspěšný proces vzdělávání. Zároveň jej lze chápat jako nezbytnou podmínku pro dosažení definovaných kompetencí v RVP ZV, především pro kompetenci k učení a k řešení problémů (Průcha, Walterová a Mareš, 2008). Zhang (2017, s. 36) definuje čtení s porozuměním jako konstruktivní proces, ve kterém dochází k vzájemné interakci mezi psaným textem, čtenářem a daným kontextem. Čáp a Mareš (2007, s. 480) vnímají tento termín taktéž jako jistý proces, při němž jedinec z textu konstruuje jistý význam a smysl na základě jeho dosavadních zkušeností. Podobně je čtení s porozuměním popisováno také jako aktivní a komplexní proces, který zahrnuje porozumění psanému textu a interpretování jeho významu v závislosti na odpovídajícím druhu textu, jeho účelu i dané situaci (RAND Reading Study Group, 2002, s. 11).

Podle výše zmíněných definic lze soudit, že se čtení s porozuměním odehrává ve dvou fázích. Kintsch (1988) tyto fáze pojmenovává jako konstrukční a integrační. K úspěšnému porozumění textu je nejprve zapotřebí pochopení významu textu samotného, což spadá do fáze konstrukční. Základem pro vlastní porozumění textu je dle tzv. modelu čtení, který navrhli Gough a Tunmer (Smolík a Seidlová Málková, 2014), dekodování slov a následné porozumění konkrétnímu jazyku. Přesněji řečeno, žák musí být schopen rozpoznat slovo a zároveň znát jeho význam, jedno bez druhého nepřináší žádaný výsledek. V integrační fázi následně dochází k propojení získaných informací s vlastními zkušenostmi. Čtenář tedy nalézá konkrétní vztahy v textu, k čemuž využívá vlastních vědomostí. Čtení s porozuměním se tím pádem z jisté části stává velmi individuální činností každého čtenáře, jelikož je přímo závislé na jeho vědomostech či zkušenostech (Gavora, 2003; Maňák a Švec, 2003; Smolík a Seidlová Málková, 2014). Sigmundová (2019) přináší velmi podrobnou a výstižnou definici, ve které

čtení s porozuměním shrnuje jako „*schopnost prostřednictvím jazykových, kognitivních a metakognitivních dovedností a s oporou o předchozí znalosti a zkušenosti konstruovat celkový význam čteného textu, a to na základě doslovného porozumění, schopnosti vyhledávat a třídit explicitně uvedené informace a schopnosti tyto informace propojovat, interpretovat a vyvozovat z nich závěry přímo v textu neuvedené*“ (Sigmundová, 2019, s.34).

Výuku, která prohlubuje dovednosti žáků ve čtení s porozuměním, lze rozčlenit na čtyři období čtenářského vývoje. První, období slovních útvarů, se zaměřuje na porozumění významu slov a slovních spojení. Do druhého období spadá čtení jednoduchých vět současně s chápáním významu slov, které se v těchto větách objevují. Ve třetím období žáci samostatně čtou celky s porozuměním a ve čtvrtém se již zabývají krátkými literárními texty. Do těchto období žáci dané třídy nespádají vždy souběžně, jelikož mezi nimi existují jisté rozdíly. Ty jsou ovlivňovány kupříkladu faktorem jako je inteligence žáka, jeho zdravotní a tělesný stav, rodinné prostředí nebo působení učitele (Metodika výuky čtení, 2016). Hausenblas (2010) zdůrazňuje, že výuka čtení s porozuměním nezačíná a nekončí jen samotným čtením textu, nýbrž sahá daleko před i po něj. Z tohoto důvodu se při čtení s porozuměním uplatňují tři základní fáze, a to fáze před čtením, v průběhu čtení a po čtení. Každá z těchto fází je pak vyplněna konkrétními aktivitami.

Ve všech těchto fázích čtenář vždy využívá určité metakognitivní strategie, které mu napomáhají k lepšímu porozumění textu. Mezi tyto strategie se může řadit např. předvídání, kdy žáci předvídají budoucí děj příběhu, a dále propojování informací, které žáky podněcuje k zobecnění získaných informací či vyvozování obecných závěrů. Další strategií je vizualizace, při níž žáci využívají své fantazie a díky představám si lépe zapamatovávají nové informace. Strategie kladení otázek k textu podporuje skrz tvoření vhodných otázek schopnost kritického myšlení, stejně jako vytváření souhrnů textu. V neposlední řadě je příhodné zmínit strategii kontrolování, konkrétně tedy vyhledávání či zvýrazňování nepochopených informací v textu. Také hodnocení lze považovat za účinnou strategii, žáci při ní mohou o textu

diskutovat se spolužáky a argumentovat (Havlíková, 2018). Leslie a Caldwell (2011) považují vhodný výběr a využití těchto strategií jako důležitý indikátor úspěšného čtení s porozuměním. Dalším faktorem, který může poměrně významně ovlivňovat čtenářovo porozumění, je stavba textu nebo také míra dosavadních zkušeností žáka.

Dufková (2018) podává výčet charakteristik žáka, který náležitě ovládá čtení s porozuměním. Takový žák může být popsán jako někdo, kdo před čtením aktivizuje dosavadní vědění o tématu, které následně dokáže propojit s tím, co čte. Dále také utváří předpovědi o textu, klade si užitečné otázky, syntetizuje a sumarizuje staré i nové informace. Umí odlišit podstatné od nepodstatného, vytvářet vizualizaci a monitorovat vlastní porozumění. Najvarová (2008) shrnuje čtyři důvody, které naopak mohou vést k selhání čtenáře ve čtení s porozuměním. Prvním důvodem mohou být již zmíněné nedostatečně rozvinuté metakognitivní strategie, především jedná-li se o tu kontrolní. Zadruhé může být překážkou k porozumění textu skutečnost, že čtenář vysvětlení nehledá v textu, nýbrž se spoléhá jen na své vlastní zkušenosti a dochází tak k nedostatečným závěrům. Třetím důvodem může být přílišná snaha čtenáře dekodovat text. V takovém případě nemusí zbývat kapacita pro začlenění nových informací k těm dosavadním. Jako poslední důvod neúspěchu ve čtení s porozuměním je zmíněna neschopnost utvářet obecné závěry.

3.3 Hodnocení čtení s porozuměním

Pro hodnocení čtení s porozuměním Fasnerová (2018) udává několik metod, které mohou být učiteli využívány. Žáci mohou být kupříkladu učitelem pozorováni při čtení nebo odpovídat na otázky, které jsou cíleny tak, aby bylo u žáků porozumění zjištěno. Dalším způsobem může být také zaměření se na reprodukci textu, vytváření souhrnů, verbalizaci a vyjadřování vztahů mezi informacemi. Také doplňování, uspořádání informací dle určitých kritérií, grafické zprostředkování informací nebo vytváření vlastních otázek k textu jsou metody, které mohou být pro hodnocení čtení s porozuměním využity. Schumm (2006) zmiňuje některé

způsoby, které pomáhají učitelům diagnostikovat u žáka problém ve čtení s porozuměním. Jedním z nich je uvědomit si, zda žák dokáže odpovědět na otázky ohledně textu, dále zda je schopen převyprávět text nebo jaká je míra jeho angažovanosti v diskusi týkající se rozboru textu. Učitel může také rozpoznat případné problémy v kvalitě psané práce či kresby jakožto reakci žáka na četbu.

Hausenblas (2001b) zastává názor, že pokud učitel hodnotí žáka při četbě a v práci s textem, nebudou jeho cílem dobré známky, ani zda děti mají správná řešení. Převážně ve výuce literární výchovy na prvním stupni je zapotřebí, aby žáci dostali příležitost si četbu užívat, seznámit se s ní a věnovat se jí. Čtenářské dovednosti jsou u žáka prvního stupně teprve v začátcích, proto by u něj učitel neměl vytvářet pocity, že je špatný čtenář, aby ho od četby neodradil. Primárním cílem v této oblasti učení je, aby žáci chtěli číst, sami vyhledávali k četbě příležitosti a aby dokázali přemýšlet o tom, co jim četba přináší. Při hodnocení žáků v literární výchově se učitel především zaměřuje na to, aby si žák byl vědom své úrovně čtenářské vyspělosti v konkrétním okamžiku. Podává tak žákovi při hodnocení informaci o tom, co dělá správně, či špatně, proč tomu tak je a co má udělat pro to, aby byl jeho výkon lepší. Blachowicz a Ogle (2008) zdůrazňují, že hodnocení čtení s porozuměním nepodává zpětnou vazbu pouze žákovi o jeho výkonu, nýbrž slouží také učitelům jako nepostradatelný zdroj informací. K tomu, aby učitel mohl u žáků efektivně rozvíjet dovednost číst s porozuměním, je nutné, aby prostřednictvím hodnocení zjišťoval, na jaké úrovni se žáci nacházejí. Přesněji řečeno, musí si být jistý, jaké texty z hlediska obtížnosti žáci zvládnou a jaké strategie dokáží využívat.

3.3.1 Kritéria a indikátory hodnocení čtení s porozuměním

Kritéria hodnocení výkonu žáků jsou vždy přizpůsobena na základě konkrétního předmětu, ve kterém k hodnocení dochází. Východiskem pro určení kritérií hodnocení v oblasti čtení s porozuměním se pro ŠVP konkrétních škol stávají tedy klíčové kompetence a cíle formulované v RVP ZV. Učitelé na prvním stupni základní školy si pak na základě těchto formulací tvoří konkrétní kritéria i indikátory hodnocení. Výzkumné šetření PIRLS definuje tzv. postupy porozumění, které jsou

využívány při tvorbě otázek v testu zaměřeném na čtení s porozuměním. Kritéria, dle kterých jsou v tomto šetření žáci posuzováni, se zaměřují na dovednost vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace a posuzování textu. Každá otázka v daném testu pak sleduje jeden z těchto postupů. Zároveň je však dbáno na to, aby náročnost testu i následných otázek byla adekvátní k dané skupině hodnocených žáků. Výzkumné šetření také určuje konkrétní činnosti, které jsou po žácích ve zmíněných postupech porozumění vyžadovány a které lze považovat za indikátory potřebné k splnění daných kritérií (viz. tab. č. 1) (Janotová et al., 2018).

VYHLEDÁVÁNÍ INFORMACÍ	<ul style="list-style-type: none"> vyhledávání určitých údajů vyhledávání určitých myšlenek vyhledávání definic pojmů nebo slovních spojení vyhledávání údajů v tabulce, grafu nebo mapě rozpoznání prostředí, v němž se odehrává příběh nalezení hlavní myšlenky, pokud je v textu
VYVOZOVÁNÍ ZÁVĚRŮ	<ul style="list-style-type: none"> pochopení příčinné souvislosti mezi událostmi popsání vztahu mezi dvěma postavami vyvození hlavní myšlenky z několika tvrzení určení osoby/věci, kterou v textu zastupuje zájmeno
INTERPRETACE	<ul style="list-style-type: none"> rozpoznání celkového poselství nebo hlavního tématu textu posouzení jiných možností chování postavy v dané situaci propojování a porovnání různých informací v textu vysvětlení povahy, jednání a pocitů postav odvození nálady a atmosféry příběhu hledání souvislostí mezi textem a vlastními znalostmi či zkušenostmi
POSUZOVÁNÍ TEXTU	<ul style="list-style-type: none"> kritické posouzení věrohodnosti informací a popisovaných událostí uvažování o vhodnosti použití jazykových prostředků a jejich působení na čtenáře posouzení úplnosti nebo srozumitelnosti informací uvedených v textu posouzení výstižnosti názvu vzhledem k obsahu textu rozpoznání autorova záměru nebo názoru na hlavní téma textu

Tabulka 1 - Postupy porozumění (Janotová et al., 2018, s. 14 - 16)

Pokud má učitel zvolena kritéria, může pro neformální hodnocení žáků ve čtení s porozuměním využít kontrolní tabulku (viz. tab. č. 2), kterou ve své knize publikuje Schumm (2006). Ta pomáhá při hodnocení dovedností porozumění textu jednotlivých studentů v konkrétním čase. Učitel si nejprve definuje kritéria pro hodnocení, která dále rozdělí do všech třech fází čtení, tedy před čtením, v průběhu čtení a po čtení. Kontrolní tabulka může být utvořena jak pro jednotlivce, tak souhrnně pro více studentů najednou.

Jména žáků	John	Michael	Maria	Jamal	Anna
PŘED ČTENÍM					
Používá titul, obrázky, podtituly k předvídání					
Používá obecné znalosti k předvídání					
Je skutečně motivován k četbě					
V PRŮBĚHU ČTENÍ					
Uvědomuje si, když text nedává smysl					
Požádá o pomoc, když je porozumění obtížné					
Využívá předešlý text k předvídání					
Vytváří dedukce					
PO ČTENÍ					
Dokáže o četbě diskutovat					
Vzpomene si na důležité informace					
Dokáže shrnout nebo převyprávět text					
Dokáže identifikovat literární elementy (prostředí, postavy, téma, ...)					
Porovnává postavy a situace z textu					
Dokáže propojit informace z textu s jinými texty a vlastními zkušenostmi					

Tabulka 2 - Kontrolní tabulka pro čtení s porozuměním (Schumm, 2006, s. 235)

Jak již bylo zmíněno, čtení s porozuměním je součástí čtenářské gramotnosti, jejíž hodnocení není v České republice, ostatně podobně jako v dalších evropských zemích, v RVP ZV řádně zahrnuto. Propracovanou koncepci evaluace a autoevaluace čtenářské gramotnosti však předkládá kolektiv odborníků pod vedením Wildové a Kucharské (Rozvoj čtenářské gramotnosti v prostředí inkluzivní školy, 2010 – 2012). Tato koncepce se jeví jako účinný nástroj učitelů pro hodnocení úrovně čtenářské gramotnosti žáků. Ve vzniklých materiálech jsou pro žáky 1. – 3. ročníků a 4. – 5. ročníků v rámci jednotlivých rovin definována kritéria včetně indikátorů, která jsou pro učitele v hodnocení žáků velmi užitečná (Vykoukalová a Wildová, 2013). Pro hodnocení čtení s porozuměním je příhodné zmínit především kritéria a indikátory formulované pro rovinu doslovného porozumění, vysuzování a aplikace (viz. tabulka č. 3).

ROVINA	KRITÉRIA	INDIKÁTORY
Doslovné porozumění	A Dekódování psaných textů se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností žáka, rozvoj porozumění na doslovné úrovni, vyhledávání informací v textu, hierarchizace důležitosti, rozpoznání tónu, nálady a celkového ladění textu.	A1 Žáci rozvíjejí schopnost vyhledávat informace v textu. A2 Žáci rozlišují hlavní informace v textu od informací podpůrných. A3 Žáci převypráví děj čteného textu a formulují jeho základní myšlenky. A3 Žáci formulují otázky, které zjišťují doslovné informace z textu. A5 Žáci objasní význam neznámých slov.
Vysuzování	A Predikace obsahu a vývoje textu před započítím čtení i v jeho průběhu.	A1 Žáci na základě formálních prostředků odvozují svoje představy o textu. Zároveň využívají svých dosavadních zkušeností z četby.
	B Utřídění (integrace) vlastních myšlenek a formulace hypotéz, které mají přímou i nepřímou souvislost se čteným textem. Promítání a srovnávání dosavadních znalostí, zkušeností, názorů a postojů žáka s obsahem textu.	B1 Žáci stanovují hlavní myšlenky textu, vyjadřují se k obsahu a poselství textu. B2 Žáci se vyjadřují k motivům a příčinám jednání postav, vztahům mezi nimi a dalším souvislostem. B3 Žáci formulují vlastní hypotézy vztahující se k textu, užívají prostředků ověřujících správnost hypotéz.
	C Vyvozování a formulace závěrů z přečteného textu.	C1 Žáci vyvozují a formulují závěry.
	D Zkoumání a kritické zhodnocení textu ve smyslu pravdivosti, či nepravdivosti informací.	D1 Žáci posuzují pravděpodobnost událostí a věrohodnost příběhu.
	E Konfrontace vlastního pohledu na text s pohledem ostatních.	E1 Žáci nalézají a užívají prostředky konfrontující jejich vlastní pohled na text s pohledem ostatních.
Applikace	A Vliv čtení na názory a postoje žáka a jeho celkový osobnostní rozvoj. Využití čtení k dalšímu vzdělávání.	A1 Žáci využívají oba základní druhy čtení.
	B Aplikace informací získaných četbou v běžném životě, přenesení závěrů a úsudků z četby do životní reality.	B1 Žáci využívají informaci z textu v reálném životě. B2 Žáci prokazují kritický přístup k mediálním informacím.

*Tabulka 3 - Kritéria a indikátory rovin čtenářské gramotnosti
(upraveno podle Wildová, Kucharská, Bártová a kol, 2012, s.15 – 19)*

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 Výzkumné šetření

Cílem diplomové práce je definovat způsob realizace hodnocení a jeho následný vliv v oblasti čtení s porozuměním na školách, které hodnotí formou klasifikace a na školách, kde využívají slovní hodnocení. Výzkum se zároveň zabývá otázkou, jak dané hodnocení vnímají samotní žáci i učitelé tamních škol a jaká z daných forem hodnocení je pro žáky v této oblasti více efektivní. V neposlední řadě je cílem tohoto výzkumu navrhnout možné adaptace zjištěného způsobu hodnocení tak, aby co nejlépe vyhovovaly všem účastníkům vyučovacího procesu, tedy učitelům, žákům i rodičům.

4.1 Charakteristika zkoumané problematiky

Problematika vhodné zvolené formy hodnocení žáků je v dnešní době velmi diskutovanou otázkou a mezi pedagogy vyvolává rozdílné reakce. Jako tradiční forma hodnocení může být považováno známkování, které bylo až do roku 2005 jediné zákonem uznávané hodnocení žáků v českých školách. Ve zmíněném roce bylo totiž uzákoněno slovní hodnocení, které je známé jako tzv. alternativa klasifikace. Slovní hodnocení však od té doby, kdy bylo uzákoněno, nabylo na své působnosti a dnes existuje již desítky škol, které jej využívají. V českých školách lze tedy v současné době k oficiálnímu hodnocení žáků využívat klasifikaci, slovní hodnocení či kombinaci těchto zmíněných forem. Právě tento výběr budí ve společnosti rozpory v otázce, který ze způsobů představuje pro žáky nejvhodnější formu hodnocení (Stará, 2006).

Klasifikace v našem školství nadále zastává pozici nejčastěji využívané formy hodnocení žáků. Významnou roli na této skutečnosti může hrát to, že známkování je stručné, jasné a pro učitele méně časově náročné. Zároveň je však tento způsob hodnocení silně zabudován v kořenech naší společnosti a jakákoliv větší změna, zasahující do našich dlouhodobě zažitých zvyklostí, vyžaduje jistý čas. Vývoj společnosti je však patrný a stejně jako se měnily cíle vzdělávání, které dnes

spatřují za nejdůležitější schopnost žáka učit se a umění řešit problémy, jistá proměna se automaticky dotýká i školního hodnocení. Slovní hodnocení splňuje požadavky vzdělávání v několika ohledech. Jedná se o hodnocení, které žákům vysvětluje problémy jejich neúspěchu a umožňuje zaznamenat jejich pokrok. Především se pak stává vhodným prostředkem k tomu, aby žáci byli hodnoceni individuálně a dle jejich skutečných možností, čímž každému z nich vzniká možnost zažít v průběhu vzdělávání pocit úspěchu. Ačkoliv je slovní hodnocení často stavěno do role lepší alternativy známkování, každá z těchto forem má své klady i zápory. Velmi vhodným způsobem se tak jeví využívání jejich kombinace, která pomáhá eliminovat úskalí obou zmíněných způsobů a umožňuje velmi kvalitní a efektivní hodnocení žáků (Stará, 2006; Košťálová, Miková a Stang, 2012; Kolář a Šikulová, 2009).

Specifickým se pro hodnocení žáků stává čtení s porozuměním, jelikož v sobě ukrývá široké spektrum faktorů, které musí být v hodnocení zahrnuty. Podle výzkumného šetření PIRLS je možné se při hodnocení úrovně čtenářských dovedností formou testu zaměřit na následující čtyři postupy porozumění žáka. Je to dovednost vyhledávat v textu konkrétní informace, vyvozovat závěry z přečteného, dále schopnost interpretace a posouzení textu jako celku. Pokud se učitel zaměřuje na tyto dovednosti žáka, je důležité, aby prostřednictvím hodnocení žákovi předal klíčové informace, které mu dále pomohou se v nich zdokonalovat (Janotová et al., 2016). Lze konstatovat, že v České republice působí pedagogové, kteří ve své práci využívají známkování, stejně jako ti, kteří hodnotí slovním hodnocením. Otázkou zůstává, jak učitelé tyto formy hodnocení ve čtení s porozuměním využívají a zda vůbec. Hodnocení této dovednosti by rozhodně nemělo ve výuce chybět. Mimo jiné totiž podává informace o tom, jaká úroveň obtížnosti textu je pro žáky aktuálně vyhovující, což je pro efektivní zdokonalování čtenářských dovedností žáků informace nezbytná. V praxi může docházet k situaci, kdy někteří pedagogové ve čtení s porozuměním dělají výjimky v hodnocení a nehledě na obvykle využívanou formu hodnocení, používají v tomto případě způsob jiný. Veškeré hodnocení, ať již formou známek či slovního hodnocení, by však bezesporu mělo vést k tomu, aby žáci nebyli demotivováni. Naopak je

zapotřebí žáky v této dovednosti podporovat, pomáhat jim. Čtení s porozuměním je totiž považováno za jednu z nejdůležitějších složek čtenářské gramotnosti, která je velmi zásadní pro úspěšné fungování jedince ve společnosti, tím pádem velmi důležitá pro každého žáka (Fasnerová, 2018; Blachowicz a Ogle, 2008).

4.1.1 Výzkumné otázky

Pro realizaci výzkumného šetření byly na základě literatury stanoveny čtyři následující výzkumné otázky:

1. Jaká forma hodnocení je nejčastěji využívána učiteli prvního stupně základních škol v oblasti čtení s porozuměním?
2. Jaké důvody vedou učitele prvního stupně základních škol k využívání dané formy hodnocení?
3. Jaká informační hodnota je žákům v oblasti čtení s porozuměním skrze danou formu hodnocení předávána?
4. Jaká forma se jeví jako vhodnější pro hodnocení čtení s porozuměním?

4.1.2 Hypotézy

Na základě literatury a stanovených výzkumných otázek byly formulovány následné hypotézy:

- H1: Pro hodnocení čtení s porozuměním je vhodnější volit formu slovního hodnocení.
- H2: Čtení s porozuměním je v rámci hodnocení specifickou oblastí, u které učitelé upřednostňují slovní hodnocení.
- H2: Učitelé v oblasti čtení s porozuměním volí formu slovního hodnocení, protože jim pomáhá lépe se vyjádřit k výkonu žáka.
- H3: Žáci ohodnocení slovním hodnocením si lépe uvědomují úroveň jejich čtenářských dovedností než žáci, kteří jsou ve čtení s porozuměním ohodnoceni známkou.

4.2 Metodologie výzkumu

4.2.1 Výzkumná metoda

Metodologie výzkumu této diplomové práce je kvalitativně-kvantitativní a samotné výzkumné šetření lze rozdělit na dvě části. V první části se výzkum zabývá kvantitativním šetřením, jehož hlavním účelem je dle Gavory (2000, s. 32) *„třídění údajů a vysvětlení příčin existence nebo změn jevů“*. Cílem této části výzkumného šetření je zjistit, jaká forma hodnocení žáků v oblasti čtení s porozuměním je učiteli základních škol v České republice nejčastěji využívána a z jakých důvodů. Nejvhodnější výzkumnou metodou se tedy jeví využití dotazníku, který je zároveň považován za nejfrekventovaněji užívaný nástroj pro kvantitativní výzkum (Švaříček, Šedová a kol., 2007). Gavora (2000, s. 99) vymezuje dotazník jako *„způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí.“* Výzkumník v tomto případě nevyžaduje osobní setkání s respondenty. Naopak využívá písemnou formu jakožto nástroj pro hromadné získání velkého množství informací.

„Podstatou dotazníku je zjištění dat a informací o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problémům, které dotazujícího zajímají“ (Pelikán, 2004, s. 103). Pro opatření těchto informací se v dotazníku využívají tři druhy otázek, které se dle úrovně otevřenosti rozdělují na uzavřené, polouzavřené a otevřené. Uzavřené otázky nabízejí respondentům již předepsané alternativy odpovědí, stejně tak jako otázky polouzavřené, které však následně žádají jejich vysvětlení či upřesnění. Naopak otevřené otázky dávají respondentům prostor vyjádřit se k tématu bez navržených odpovědí. Délka dotazníku by neměla být delší, než je bezpodmínečně nutné pro získání potřebných odpovědí (Gavora, 2000; Chráska, 2007). Pro tuto část výzkumného šetření byl sestaven stručný dotazník (viz. příloha 1), který respondentům při vyplňování nezabere déle než pět minut, zároveň však poskytne dostatek žádaných informací. Využity byly všechny zmíněné typy otázek.

Druhá část se zabývá kvalitativním výzkumným šetřením, ve kterém jsou využity prvky akčního výzkumu. Kvalitativní výzkumné šetření se zaměřuje

na „porozumění vnímání nějakého jevu respondenty a na pochopení, jak o tématech respondenti přemýšlejí“ (Tahal, 2017, s. 140). Základem pro tento výzkum se stal test pro žáky zaměřující se na čtení s porozuměním. Součástí tohoto testu je text a následné otázky z něj vycházející. Pro toto šetření byl použit text publikovaný v šetření PIRLS (Janotová et al., 2016, s. 123 - 124) s názvem *Jak jsem psal Lucii sloh* (viz. příloha č. 2). K tomuto textu byl na základě publikace (Janotová et al., 2016, s. 127 - 130) vytvořen soubor otázek (viz. příloha č. 3), které sledují čtyři typy čtenářských dovedností, označovaných jako postupy porozumění. Jedná se o vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretaci a posuzování textu. Každá z těchto otázek sleduje jeden ze zmíněných postupů porozumění (viz. tabulka č. 4). Všechny čtenářské dovednosti jsou v testu dostatečně zastoupeny. U každé z otázek je také zároveň zapsán počet bodů, které je možné za správnou odpověď získat (viz. tabulka č. 4).

INTERPRETACE	Otázka č. 1 (1 bod) Otázka č. 3 (1 bod) Otázka č. 4 (1 bod) Otázka č. 11 (1 bod) Otázka č. 13 (1 bod)
VYHLEDÁVÁNÍ INFORMACÍ	Otázka č. 2 (1 bod) Otázka č. 5 (1 bod) Otázka č. 6 (1 bod) Otázka č. 10 (2 body)
VYVOZOVÁNÍ ZÁVĚRŮ	Otázka č. 8 (1 bod) Otázka č. 9 (1 bod) Otázka č. 12 (3 bod) Otázka č. 14 (1 bod)
POSUZOVÁNÍ TEXTU	Otázka č. 7 (3 body) Otázka č. 15 (1 bod)

Tabulka 4 - Testované postupy porozumění v jednotlivých otázkách

Tento test se ve výzkumném šetření stává podkladem pro získání názorů žáků, rodičů a učitelů ohledně forem hodnocení. Vzhledem k počtu žáků i rodičů byly následně jejich názory zjišťovány metodou dotazníkového šetření. V dotazníku pro žáky (viz. přílohy č. 4 a 5) byly využity již definované uzavřené, polouzavřené i otevřené otázky, stejně tak jako u dotazníku pro rodiče (viz. příloha č. 6). Využito bylo také tzv. škálování, které se provádí několika druhy posuzovacích škál. Gavora (2000, s. 88) definuje posuzovací škálu jako *„nástroj, který umožňuje zjišťovat míru vlastnosti jevu nebo jeho intenzitu.“* Respondenti tak vyjadřují své názory určením polohy na škále, která má zpravidla 3, 5, 7 nebo 9 stupňů. Lichý počet stupňů je volen z důvodu vytvoření symetrické škály. Pro potřeby tohoto výzkumného šetření byla vytvořena tzv. intervalová třístupňová a pětistupňová posuzovací škála (Gavora, 2000).

Pro zjištění názorů a zkušeností konkrétních učitelů se jako vhodnější jevila výzkumná metoda rozhovoru, dle některých autorů (Chrásková, 2007; Gavora, 2000) přesněji označovaná jako interview. Na rozdíl od dotazníku umožňuje tato metoda respondentům vyjádřit se o daném tématu v širším pojetí (Tahal, 2017). Interview lze rozdělit na strukturované a nestrukturované. Pro tento výzkum byl zvolen kompromis mezi výše uvedenými, tzv. polostrukturované interview. To se vyznačuje tím, že *„nabízí alternativy otázek a odpovědí s následným vysvětlením a objasněním respondentem“* (Čábalová, 2011, s. 105). Tazatel tedy může přizpůsobit své otázky (viz. příloha č. 7) a průběh rozhovoru situaci. U respondenta tak může do jisté míry *„akceptovat jeho osobnostní specifika, komunikace může lehčeji plynout atp.“* (Reichel, 2009, s. 112).

K analýze dat dotazníkového šetření byla využita aplikace *Google dokumenty*, v níž byly odpovědi seskupovány do grafů. Využit byl dále také program *Microsoft Office Word* a *Microsoft Office Excel*. Pro vyhodnocení testu čtení s porozuměním byly učitelům dány k dispozici správné odpovědi, jejich bodové ohodnocení i jejich rozčlenění dle testovaných postupů porozumění. Připojeny byly také důvody pro uznání správné, nesprávné či neúplné odpovědi. Tyto informace sloužily učitelům pouze jako podklad pro hodnocení, striktní pokyny pro hodnocení učitelům zadány nebyly. Samotné hodnocení bylo tudíž pouze v pravomoci učitelů,

jelikož nebylo žádoucí ovlivnit jejich způsob hodnocení žáků. Polostrukturované interview bylo nejprve nahráváno na diktafon prostřednictvím mobilního telefonu. Následně byla využita metoda transkripce, kdy byly nahrané rozhovory pro snadnější přehled doslovně zaznamenány. Jednotlivé odpovědi získané z dotazníkového šetření i polostrukturovaného interview byly vyhodnocovány využitím metody kódování. Tato metoda je vhodná pro popsání různých pohledů respondentů na určitý jev a pomáhá lépe roztrždit získané informace (Tahal, 2017; Švaříček, Šedová a kol., 2007).

4.2.2 Výzkumný vzorek

Dotazníkové šetření učitelů prvního stupně ZŠ

V první části výzkumného šetření byli osloveni učitelé a učitelky prvního stupně základních škol v České republice. Do této části výzkumného šetření se zapojilo celkem 96 respondentů, konkrétně 7 mužů a 89 žen. Menšina mužů není s ohledem na feminizaci školství v tomto výzkumu nijak zavádějící. Kupříkladu z průzkumu OECD vyplývá, že ženy zastávají 82 % pozic v základním vzdělávání (Porazilová, 2018). Vzorek tedy pouze reflektuje procenta zastoupení žen a mužů v českém školství a lze ho tedy považovat za dostačující. Podrobnější informace jsou vyjádřeny v následující tabulce (viz. tabulka č. 5).

Počet respondentů	
96	
Genderové složení	
Ženy	89
Muži	7
Věk	
18 až 29 let	43
30 až 45 let	32
46 až 59 let	18
60 let a více	3
Délka praxe v oboru	
méně než 2 roky	16
2 až 10 let	36
11 až 20 let	15
20 let a více	29
Druh školy, kde respondenti pracují	
Soukromá	21
Státní	75

Tabulka 5 - Charakteristika respondentů (dotazníkové šetření)

Výzkum na základních školách

Druhá část výzkumu této diplomové práce byla realizována na dvou základních školách v Praze a blízkém okolí. Využity byly v této části výzkumného šetření prvky akčního výzkumu. Gavora (2000, s. 12) v souvislosti s akčním výzkumem zmiňuje, že *„výzkumný soubor (žáci, učitelé) je obyčejně malý, ale pro místní potřeby postačuje.“* Cílem výzkumného šetření bylo definovat způsob realizace hodnocení a jeho následný vliv na školách, které hodnotí formou klasifikace a na školách, kde využívají slovní hodnocení. Z tohoto důvodu byla pro výzkum vybrána základní škola, kde jsou žáci hodnoceni slovně a také ta, kde využívají známkování (viz tabulka č. 6). Na obou školách byla pro výzkum zvolena jedna třída 4. ročníku. Tyto třídy byly vybrány na základě dvou kritérií. Prvním z těchto kritérií bylo to, že počet žáků v těchto třídách nesměl být nerovnoměrný. V druhém případě bylo přihlíženo k tomu, aby se třídní učitelky těchto tříd výrazně nelišily v úrovni dosaženého vzdělání a délky praxe v oboru.

Základní škola, kde probíhá slovní hodnocení, byla pro tento výzkum pojmenována jako škola „S“. Jedná se o devítiletou základní školu v těsné blízkosti Prahy, jejíž kapacita je necelých 200 žáků. Škola je zapojena do vzdělávacího programu Začít spolu. Slovní hodnocení je zde využíváno všemi učiteli, tedy od 1. do 9. třídy. Základní škola, která využívá k ohodnocení žáků známkování, byla pro tento výzkum označena jako škola „Z“. Tato devítiletá základní škola je situována v Praze a disponuje kapacitou více než 600 žáků. Škola se specializuje na výuku cizích jazyků, které vnímá jakožto cestu k porozumění v dnešním světě. Známkování žáků je zde využíváno komplexně od 1. do 9. třídy. Bližší informace jsou vyjádřeny v následující tabulce (viz. tabulka č. 6).

	Škola S	Škola Z	Dohromady
Třída			
Počet žáků	24	26	50
Zúčastnění	21	22	43
Věk žáků	9 – 10 let	9 – 10 let	
Genderové složení třídy			
Dívky	12	14	26
Chlapci	12	12	24
Třídní učitelka			
Věk	42 let	39 let	
Vzdělání	PedF UK	PdF UHK	
Délka praxe	18 let	16 let	
Rodiče			
Zúčastnění	21	22	43
Genderové složení			
Ženy	16	14	30
Muži	5	8	13
Věk			
30 až 45 let	19	17	36
46 až 55 let	2	4	6
56 let a více	0	1	1
Počet dětí			
1	6	3	9
2	12	14	26
3	3	4	7
4 a více	0	1	1
Vzdělání			
Základní	0	1	1
Vyučen/a	2	5	7
Střední s maturitou	6	7	13
Vyšší odborné	7	4	11
Vysokoškolské	6	5	11
Zaměstnání			
Zaměstnanec	16	17	33
Podnikatel	4	2	6
Mateřská dovolená	1	3	4

Tabulka 6 - Charakteristika výzkumného vzorku (druhá část výzkumného šetření)

4.2.3 Sběr dat

Dotazníkové šetření učitelů prvního stupně ZŠ

Dotazníkové šetření bylo realizováno v průběhu dvou měsíců, konkrétně v únoru a březnu roku 2020. Dotazník byl respondentům zprostředkován elektronickou formou prostřednictvím aplikace Google formuláře. Respondenti byli pro vyplnění dotazníku osloveni dvěma způsoby, které se jevily jako dostupné. Elektronický dotazník byl vložen prostřednictvím sociální sítě Facebook do dvou veřejných skupin, jejichž členové jsou učitelé základních škol. Na této stránce byl příspěvek s odkazem na vyplnění dotazníku opakovaně aktualizován. Druhou formou získání respondentů se stala emailová komunikace. Na internetu bylo nejprve prostřednictvím webové stránky atlasskolstvi.cz vyhledáno 30 základních škol z celé České republiky. Z každého kraje byl náhodně zvolen minimálně jeden zástupce. Na webových stránkách těchto škol pak byly dohledány emailové adresy učitelů prvního stupně. Tito učitelé byli prostřednictvím emailu osloveni k vyplnění dotazníku. Konkrétně osloveno bylo 238 učitelů.

Výzkum na základních školách

Výzkum na základních školách probíhal v měsíci únor a březen roku 2020. Na začátku února bylo osloveno celkem 5 základních škol, které využívají slovní hodnocení. Vzhledem k tomu, že těchto škol není tolik jako škol využívajících známkování, cílem se stalo nejprve nalézt vhodnou třídu, kde je využíváno slovní hodnocení. Ředitelům a ředitelkám těchto škol byl zaslán email s žádostí o spolupráci. Z těchto škol s účastí na výzkumu souhlasily dvě, vybrána byla škola, která byla z hlediska její polohy dostupnější. Na základě charakteristiky této školy i dané třídy, byla vybrána škola používající známkování. Oslovena byla přímo paní učitelka, která s výzkumem ihned souhlasila. Výzkumné šetření mělo být po dohodě s učitelkami realizováno začátkem března 2020, nicméně vzhledem k okolnostem uzavření škol, byl výzkum odložen. Po důkladném zvážení a souhlasu obou učitelek byl výzkum realizován prostřednictvím online výuky přes aplikaci Google

Classroom, a to ke konci března 2020. Žákům byl nejprve předložen online test. Posléze jim byly zveřejněny výsledky a hodnocení tohoto testu. Žáci i rodiče dále vyplnili online dotazníky v aplikaci Google formuláře. S učiteli bylo vedeno interview přes mobilní telefon.

5 Výsledky výzkumného šetření

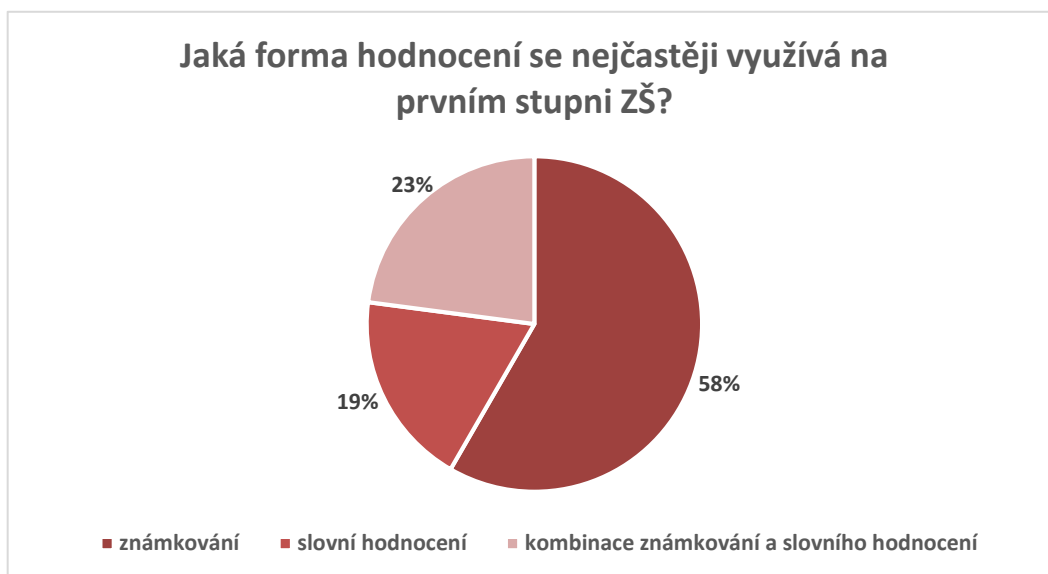
5.1 První část výzkumného šetření

Před hlavním výzkumem bylo cílem získat obecné informace, které jsou pro zkoumanou problematiku klíčové. Výzkumné šetření se v první části tedy zabývalo tím, jakou formu hodnocení učitelé prvního stupně základních škol v České republice využívají a jaké k tomu mají důvody.

5.1.1 Formy hodnocení využívané na prvním stupni základních škol

Učitelé se při hodnocení žáků řídí školním vzdělávacím programem, který zároveň určuje, jakou formou jsou žáci na dané škole hodnoceni. Nicméně učitelé mohou v některých případech, tedy i v oblasti čtení s porozuměním, využívat jinou formu hodnocení, kterou následně do širšího hodnocení žáka v daném předmětu zakomponují. Forma, která je na základních školách využívána, má však zároveň přímý vliv na to, jakou formu učitelé při hodnocení žáků v oblasti čtení s porozuměním zvolí.

Z výzkumného šetření vyplývá, že z oslovených 96 učitelek a učitelů prvního stupně základních škol více než polovina vyučuje na škole, která využívá známkování (viz. graf č. 2). Tato forma hodnocení byla uvedena 56 respondenty, což odpovídá 58 % ze všech dotazovaných. 22 (23 %) učitelů uvedlo, že pracují na škole, která využívá kombinaci známkování a slovního hodnocení. Zbýlých 18 respondentů, tj. 19 %, pak pracuje na škole, která se zaměřuje na slovní hodnocení žáků. Zároveň z výzkumného šetření vyplývá, že všichni učitelé ze škol využívající slovní hodnocení pracují na soukromé škole.

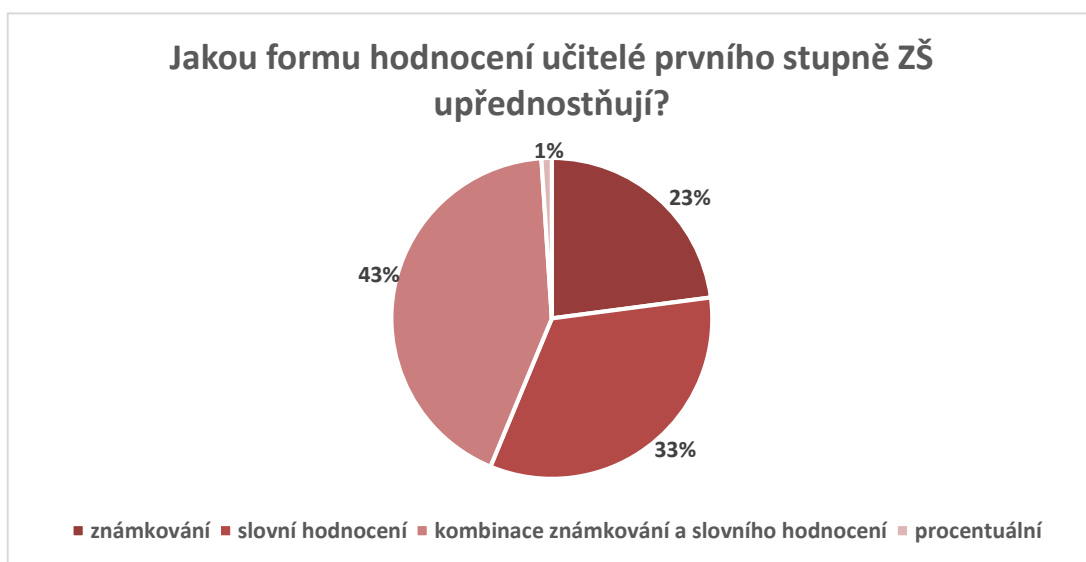


Graf 2 - Nejčastěji využívaná forma hodnocení na prvním stupni ZŠ

Učitelé také odpovídali na otázku, zda jim tato forma, která je na jejich škole preferována, vyhovuje. 72 respondentů (75 %) uvedlo, že jim forma hodnocení využívaná na jejich škole vyhovuje. Zbýlých 25 %, což odpovídá 24 učitelům, vyjádřilo s formou hodnocení na jejich škole nespokojenost. Tito učitelé z 99 % pracují na škole, kde jsou k hodnocení využívány známky. Zbýlý jeden respondent uvedl, že není spokojen s tím, že jeho škola využívá kombinaci známkování a slovního hodnocení. 18 (75 %) učitelů, kteří nejsou spokojeni, uvedlo jako vyhovující formu kombinaci známkování a slovního hodnocení. Zbýlých 6 učitelů, tedy 25 %, preferuje před známkováním slovní hodnocení.

Všichni dotazovaní se také vyjadřovali k otázce, jakou formu hodnocení žáků upřednostňují (viz. graf č. 3). 41 učitelů (43 %) dává přednost kombinaci známkování a slovního hodnocení. Mezi nejčastěji uváděné důvody patří zejména to, že zatímco známky neobsahují dostatečné informace, díky připojenému slovnímu hodnocení lze práci žáků dostatečně vystihnout. Podle respondentů je kombinace známkování a slovního hodnocení jednoznačně detailnější než samotné známkování, umožňuje jim vystihnout vše, co potřebují žákovi sdělit a pomáhá jim s motivací žáků. Časté důvody, proč učitelé upřednostňují právě tuto formu hodnocení, se týkají také rodičů žáků. Těm podle dotazovaných učitelů vyhovuje

známka, která je pro ně jasnější, zároveň však v kombinaci se slovním hodnocením efektivnější pro samotné žáky. V neposlední řadě respondenti uváděli jakožto výhodu této formy hodnocení možnost individuálního přístupu k žákům. 33 % učitelů, což odpovídá 32 jednotlivcům z výzkumného šetření, upřednostňuje slovní hodnocení. Tito respondenti se jednoznačně shodují na tom, že slovní hodnocení je pro žáky vhodnější než známkování. Mezi důvody, proč upřednostňují právě toto hodnocení, patří to, že slovní hodnocení vyjadřuje pokrok, cílí na žákovu vnitřní motivaci a přináší podrobné informace o jeho potřebách. I tito respondenti zmiňují, že díky slovnímu hodnocení se mohou zaměřit na individuální rozvoj každého žáka. Známkování upřednostňuje 22 (23 %) dotazovaných učitelů. Podle nich je známkování vhodnou formou pro hodnocení žáků především díky své stručnosti a výstižnosti. Uvádí, že známka představuje jednoznačná pravidla, má jasnou vypovídající hodnotu, která je srozumitelná pro žáky, rodiče i učitele. Jako výhodu také udávají rychlost zpětné vazby, kterou známka přináší. Jeden respondent uvedl, že preferuje procentuální hodnocení žáků, jelikož rozšiřuje jinak nedostatečný rozsah známky.

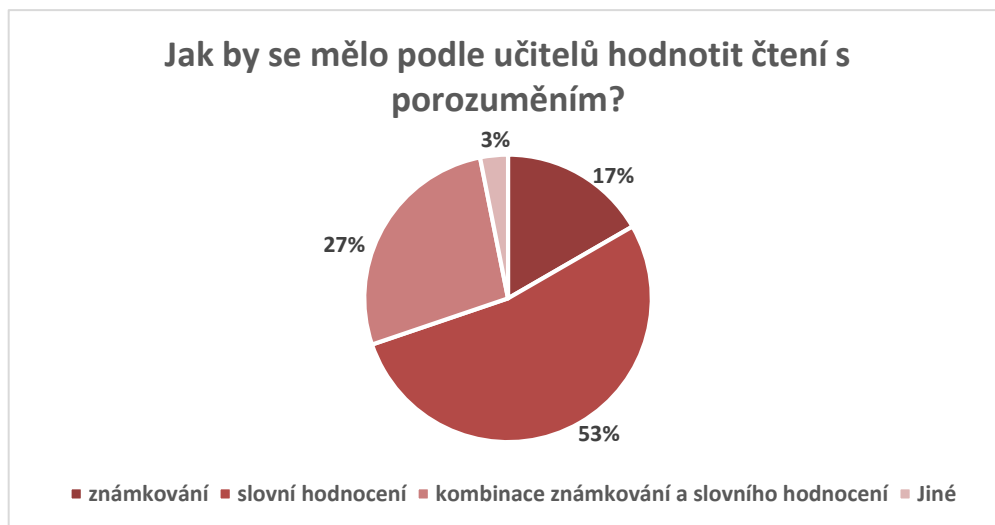


Graf 3 - Upřednostňovaná forma hodnocení učiteli prvního stupně ZŠ

5.1.2 Formy hodnocení využívané na prvním stupni základních škol v oblasti čtení s porozuměním

Odpovědi respondentů na otázku, na co se při hodnocení čtení s porozuměním zaměřují, lze rozdělit do 3 skupin. Nejvíce odpovědí spadá do skupiny první, která se týká samotného porozumění textu. Téměř polovina, tedy 47 respondentů, uvedla, že se při hodnocení zaměřuje na porozumění, pochopení textu. Někteří respondenti se však v odpovědích konkrétněji zabývali jednotlivými postupy porozumění. 14 učitelů ve své odpovědi zmínilo, že se při hodnocení zaměřují na vyhledávání informací a orientaci žáků v textu. Dalších 7 respondentů se při hodnocení zabývá především interpretací, stejný počet pak vyvozováním závěrů. Více podrobně se na dovednost vyvozování závěrů zaměřilo 14 dalších učitelů, kteří při hodnocení vnímají jako důležité kritérium dovednost žáků pochopit hlavní myšlenku textu. V souvislosti se schopností posuzovat text 3 učitelé zmínili, že u svých žáků hodnotí, zda dokáží posoudit pravdivost sdělení. Jiných 9 respondentů poznamenalo, že se při hodnocení obecně zabírají správnými odpověďmi žáků na otázky vycházející z textu. Druhá skupina odpovědí zahrnuje ty, které se týkaly samotného čtení. 6 z dotazovaných učitelů hodnotí při čtení s porozuměním plynulost, tempo, vázanost, intonaci či výslovnost. Třetí skupina sčítá odpovědi, ve kterých se respondenti zaměřovali na vnitřní motivaci a posun žáka. Zmíněna byla 9 respondenti důležitá kritéria jako soustředění, snaha, postup práce, radost ze čtení, motivace a individuální zlepšení.

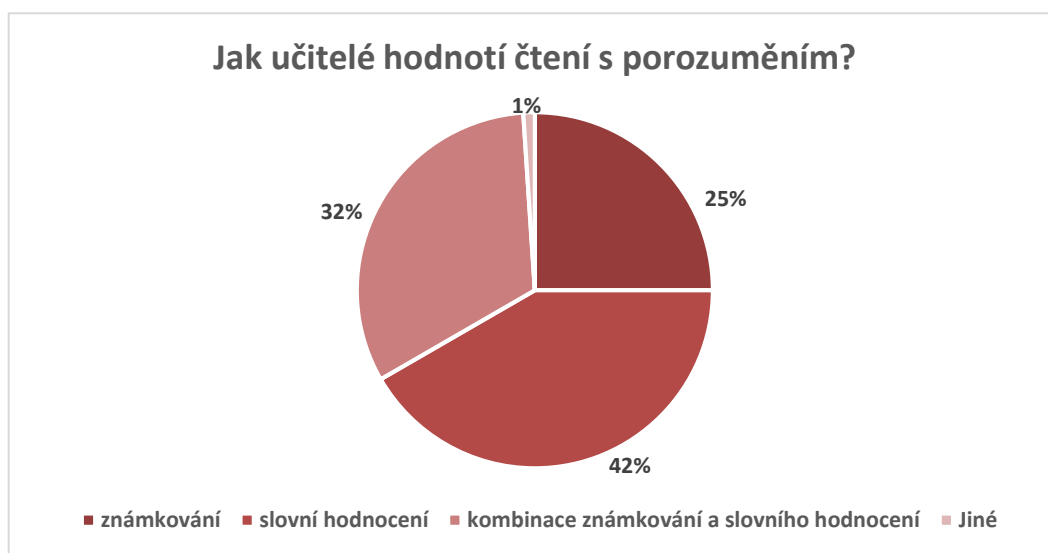
Více než polovina učitelů, konkrétně 51 (53 %), se shoduje na tom, že čtení s porozuměním by se u žáků mělo hodnotit formou slovního hodnocení. Kombinací známkování a slovního hodnocení by se pak mělo v této oblasti hodnotit podle 26 respondentů, což odpovídá 27 % dotazovaných. 16 učitelů (17 %) upřednostňuje pro hodnocení čtení s porozuměním známkování. Jiný názor měli 3 lidé. Do jejich odpovědí spadají názory jako hodnotit žáka vzhledem k jeho zlepšení v různých oblastech a nehodnotící zpětnou vazbou (viz. graf č. 4).



Graf 4 – Učiteli upřednostňovaná forma hodnocení žáků ve čtení s porozuměním

Mezi názory učitelů, jak by se mělo čtení s porozuměním hodnotit a reálnými způsoby, jakým opravdu hodnotí, je rozdíl (viz. graf č. 5). Slovním hodnocením ve skutečnosti hodnotí 40 dotazovaných (42 %). Ve čtení s porozuměním jim tato forma pomáhá vysvětlit žákům, jak mají příště postupovat při hledání informací v textu nebo proč text špatně pochopili. Respondenti také často uvádí, že při čtení chtějí žáky motivovat, ne jim naopak chuť nedobrou známkou brát. Zároveň jim přijde nevhodné dávat žákům pro motivaci jen jedničky, jelikož by hodnocení pak postrádalo smysl. Jeden z respondentů také zastává názor, že porozumění textu známkovat nelze. Formu kombinace známkování a slovního hodnocení využívá ve čtení s porozuměním 31 učitelů, tedy 32 %. Jedná se o ty učitele, kteří vyučují na školách, kde se hodnotí známkami či kombinací známek a slovního hodnocení. Důvody, které je k tomu vedou, respondenti vyjádřili především ve srovnání s využíváním samotného známkování. Podle nich se jedná o specifickou část výuky a připojit slovní hodnocení ke známce je nutné, jelikož ve čtení s porozuměním často není jen jedno správné řešení a nedá se tak zhodnotit pouze udělením jistého počtu bodů a známky. Samotná známka neinformuje o míře zvládnutí čtení s porozuměním a nepomůže žákovi se v textu příště lépe orientovat. Někteří respondenti zmiňují, že zatímco známka splňuje očekávání rodičů, slovní hodnocení jim poskytuje zároveň možnost pracovat na problémech a mezerách

dítěte. 7 učitelů také uvedlo, že používají komplexně známky, nicméně u čtení s porozuměním připojují více než v jiných předmětech i slovní komentář pro jejich nedostatečnost. Známkování je pak základní formou hodnocení v této oblasti u 24 učitelů (25 %). Ti se shodují na tom, že známkou hodnotí i v jiných předmětech a není důvod v této oblasti využívat hodnocení jiné. Zámky jsou dostatečné, rychlé a snadné. Jeden z respondentů uvedl, že v tomto případě hodnotí formou diskuze ve skupinách. Cílem pro něj je, aby žáci textu porozuměli, nikoliv aby si zatěžovali hlavu tím, co dostanou za známku.



Graf 5 – Učiteli využívaná forma hodnocení žáků ve čtení s porozuměním

5.2 Druhá část výzkumného šetření

5.2.1 Výsledky žáků v testu ze čtení s porozuměním

V následující tabulce (viz. tabulka č. 7) je znázorněna četnost odpovědí, při čemž správné odpovědi jsou zvýrazněny červenou barvou. Nejlépe žáci uspěli v otázkách zaměřených na vyhledávání informací. Naopak nejobtížnější se z výsledků žáků jeví otázky č. 4, 7, 8 a 12, které reprezentují zbylé tři postupy porozumění. Pojítkem mezi těmito otázkami je vyžadovaná schopnost žáků porozumět pocitům a náladě hlavní postavy.

Otázka (body)		Žáci ze školy S				Žáci ze školy Z				Žáci dohromady			
1 (1)	odpovědi	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d
	četnost odpovědí			21				22				43	
2 (1)	odpovědi	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d
	četnost odpovědí	2		19				22		2		41	
3 (1)	odpovědi	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d
	četnost odpovědí	20	1			20	1		1	40	2		1
4 (1)	odpovědi	1		0		1		0		1		0	
	četnost odpovědí	4		17		12		10		16		27	
5 (1)	odpovědi	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d
	četnost odpovědí		20	1			19	3			39	4	
6 (1)	odpovědi	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d
	četnost odpovědí		2	19			1	21		1	3	40	
7 (3)	odpovědi	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0
	četnost odpovědí	9	5	1	6	10	8	2	2	19	13	3	8
8 (1)	odpovědi	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d
	četnost odpovědí	15	4	1		17	2	3		32	6	4	
9 (1)	odpovědi	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d
	četnost odpovědí				21		2		20		2		41
10 (2)	odpovědi	2	1	0		2	1	0		2	1	0	
	četnost odpovědí	21				22				43			
11 (1)	odpovědi	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d
	četnost odpovědí			20	1		1	19	2		1	39	2
12 (3)	odpovědi	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0
	četnost odpovědí	14	4		3	12	3	1	6	26	7	1	9
13 (1)	odpovědi	1		0		1		0		1		0	
	četnost odpovědí	19		2		22				41		2	
14 (2)	odpovědi	2	1	0		2	1	0		2	1	0	
	četnost odpovědí	17	2	2		19		2		36	2	4	
15 (1)	odpovědi	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d
	četnost odpovědí	1	3	17		1	2	19		2	5	36	

Tabulka 7 - Četnost odpovědí v testu

Úspěšnost žáků ve zvládnutí testu podle toho, kolik získali bodů, je znázorněna v následující tabulce (viz. tabulka č. 8).

Počet bodů	Žáci ze školy S	Žáci ze školy Z	Žáci dohromady
20 – 18 bodů	14 (66,7 %)	16 (72,7 %)	30 (69,8 %)
17 – 15 bodů	6 (28,6 %)	3 (13,6 %)	9 (20,9 %)
14 – 9 bodů	1 (4,8 %)	2 (9,1 %)	3 (7 %)
8 – 4 body	x	1 (4,5 %)	1 (2,3 %)
3 body a méně	x	x	x

Tabulka 8 - Úspěšnost žáků v testu

5.2.2 Hodnocení testu ze čtení s porozuměním

Žáci, kteří byli hodnoceni známkou, dostali svůj ohodnocený test zpět. Viděli tedy, které z jejich odpovědí byly chybné. Správné odpovědi nebo jiné vysvětlení, proč odpověď nebyla uznána, k dispozici společně s ohodnoceným testem neměli. Paní učitelka při hodnocení využívala tabulku, podle které známky udělovala. Hodnoty odpovídají již výše uvedené tabulce (viz. tabulka č. 8). 72,7 % žáků z této třídy bylo tedy ohodnoceno známkou 1. Chvalitebný výkon odpovídající známce 2 předvedli 3 žáci (13,6 %). 2 žáci za svůj výkon dostali známku 3. Méně jak 9 bodů měl 1 žák, který byl ohodnocen známkou 4.

Žáci, kteří byli hodnoceni slovně, svůj test nazpět také dostali. S udělováním bodů paní učitelka obvykle nepracuje, body žákům přidělila (viz. tabulka č. 8) pouze pro potřeby tohoto výzkumu, aniž by jim je zveřejnila. V testu měli označeny pouze chybné odpovědi, nicméně všem žákům byly současně paní učitelkou hromadně zaslány správné výsledky testu. Žáci si tedy mohli odpovědi, které měli chybné, vyhledat, což paní učitelka využila i v samotném slovním hodnocení. Udělená hodnocení splňují většinu základních charakteristik kvalitního slovního hodnocení (Stará a kol., 2006). Paní učitelka každého žáka individuálně oslovuje. Slovní hodnocení je psáno popisným jazykem s využitím slov, která jsou přiměřená

věku žáků. V žádném hodnocení nebyl využit rozkazovací způsob ani nepříjemná kritika. Žákům jsou sděleny jak pozitivní informace, tak ty, které se zaměřují na nedostatky. Rezervy ve formulaci slovního hodnocení lze nalézt v návaznosti pozitivních a negativních informací pro žáka. Podle literatury (Stará a kol., 2006) by nejprve měla být sdělena pozitiva a poté negativa. Využívány by také mohly být zdvořilostní formy velkých písmen. Náměty pro další práci jsou věcné, nicméně nebyly obsaženy v každém hodnocení. Slovní hodnocení u 6 žáků tyto důležité návrhy pro další práci postrádalo.

V následující tabulce jsou konkrétní příklady slovního hodnocení (viz. tabulka č. 9). Pro ukázkou bylo vybráno nejprve hodnocení (č. 1), které se z hlediska klíčových charakteristik jeví jako velmi kvalitní. Dále je citováno hodnocení (č. 2), které nevyhovuje z hlediska návaznosti pozitivních a negativních informací. Jako poslední bylo zvoleno hodnocení (č. 3), ve kterém nebyly žákům podány náměty pro další práci.

1.	<p>„Neli,</p> <p><i>tvoje odpovědi na otázky byly většinou správné. Dobře čteš a umíš se orientovat i v ne příliš jednoduchém textu. Vyhledávání informací zvládáš velmi dobře, což jsi prokázala i v tomto testu. Problém ti dělaly otázky, které se zaměřily na pocity hlavní postavy. Podívej se na správná řešení těchto dvou otázek. Pro pochopení textu je často důležité, aby sis představila sebe na místě hlavní postavy. Zkus si vždy představit, že prožíváš to samé jako postava, o které čteš. Určitě ti to pomůže i v jiných textech. Měj se krásně a doufám, že se brzy uvidíme ve školních lavicích. 😊.</i></p> <p><i>Tvoje paní učitelka.“</i></p>
2.	<p>„Davide,</p> <p><i>většina tvých odpovědí na otázky byla správná. Jediné, co ti dělalo problém, bylo vyhledat některé odpovědi na otázky, které byly v textu velmi dobře ukryty. Podívej se na správná řešení těchto otázek. Je důležité, aby sis vždy</i></p>

	<p>nejprve přečetl celý text. To ti pomůže se lépe zorientovat a následně rozeznat důležité od nedůležitého. Nezapomeň, že si ve škole podtrháváš klíčová slova, která ti pak v orientaci v textu pomáhají. Chápu, že v elektronické podobě je to náročnější, ale jde to. Z tvých odpovědí je poznat, že dokážeš o textu hluboce přemýšlet a díky tomu porozumět, jak se postavy cítí. To je ve čtení s porozuměním velmi cenná dovednost, kterou jsi prokázal i v tomto testu.</p> <p>Měj se krásně a doufám, že se brzy uvidíme ve školních lavicích. 😊</p> <p>Tvoje paní učitelka.“</p>
3.	<p>„Maty,</p> <p>tvé odpovědi v testu jsou dokladem toho, že jsi vášnivý čtenář a umíš se v textu bez problému orientovat. Velmi dobře jsi vysvětlil, jak se hlavní postavy cítí. Zvládáš také propojit souvislosti, a to ti napomáhá k porozumění hlavní myšlenky textu. Už se ti lépe daří odlišit podstatné informace z textu od nepodstatných. Díky tomu jsou tvé odpovědi na otázky přesnější, občas však stále obsahují některé nadbytečné informace.</p> <p>Měj se krásně a doufám, že se brzy uvidíme ve školních lavicích. 😊</p> <p>Tvoje paní učitelka.“</p>

Tabulka 9 - Příklady slovního hodnocení

Pro porovnání těchto dvou forem byla vybrána některá hodnocení ze školy Z a ze školy S (viz. tabulka č. 10). Hodnocení známkou a slovní hodnocení se vždy vztahuje k testu, ve kterém žáci z obou škol získali stejný počet bodů. Odpovědi, četnost i povaha chyb jsou v těchto testech tedy velmi podobné, případně zcela identické.

Počet bodů	Známkování	Slovní hodnocení
19	1	<p>„Adi, na otázky k textu jsi odpovídala velmi svědomitě. Je poznat, že jsi četbě textu věnovala dostatek času a díky tomu jsi ho správně pochopila. Zvládáš rozpoznat důležité informace a využít je k zodpovězení záludných otázek. Také jsi přesně vystihla pocity a nálady hlavních postav. Chybí ti úplná odpověď u jedné z otázek, kterou máš v testu vyznačenou. Přečti si jí znovu a zkus si alespoň sama pro sebe odpovědět. Věřím, že to byla jen nepozornost. Je dobré si vždy nejprve přečíst otázku, odpovědět a pak znovu přečíst otázku. Ujistíš se tak, že jsi odpověděla na vše. Zkus to a určitě se ti příště nestane, že bys něco vynechala.</p> <p>Měj se krásně a doufám, že se brzy uvidíme ve školních lavicích. 😊 Tvoje paní učitelka.“</p>
17	2	<p>„Míšo, tvé odpovědi byly většinou správné. Zvládáš vyhledávat odpovědi v textu a propojit více informací dohromady. Povedlo se ti pochopit důvody, které vedly k tomu, jak se hlavní postava cítí. Je vidět, že už o těchto věcech umíš hlouběji přemýšlet. V některých otázkách sis nevěděl rady a raději jsi napsal, že odpověď neznáš. Vzpomeň si, že i ve škole někdy takto odpovídáš. Když tě však poprosím, aby ses pokusil něco vymyslet, často přijdeš na správné řešení. Pokud tě příště nebude napadat odpověď, klidně otázku přeskoč a vrať se k ní později. Vždycky se dá něco vymyslet. Je lepší to alespoň zkusit než rovnou vzdát.</p> <p>Měj se krásně a doufám, že se brzy uvidíme ve školních lavicích. 😊 Tvoje paní učitelka.“</p>
12	3	<p>„Baru, tento text byl velmi náročný a ty ses s ním popasovala, jak nejlépe ti to šlo. Umíš velmi dobře vysvětlit význam přirovnání, které se v textu objevilo. Také zvládáš v textu vyhledávat konkrétní informace. Problém ti však dělaly otázky, na které nešlo nalézt odpověď přímo v textu. Podívej se na správná řešení těchto otázek. U takových otázek je zapotřebí, aby sis představila</p>

		<p><i>sama sebe v situaci jako byla hlavní postava. Na základě svých zkušeností pak lépe porozumíš tomu, jak se cítí a co si může myslet. Pomoci ti také může, když si při četbě textu budeš v hlavě představovat příběh jako kdyby ses dívala na film. Lépe se pak do děje vžiješ.</i></p> <p><i>Měj se krásně a doufám, že se brzy uvidíme ve školních lavicích. 😊</i></p> <p><i>Tvoje paní učitelka.“</i></p>
--	--	--

Tabulka 10 - Porovnání známkování a slovního hodnocení

5.2.3 Jak formy hodnocení vnímají učitelky?

Důvody k využívání dané formy hodnocení

Z výpovědí obou učitelek je zřejmé, že jim forma hodnocení, kterou využívají, velmi vyhovuje. Ani jedna by neupřednostnila jinou formu hodnocení než tu, kterou používá. Z tohoto důvodu si obě pro výkon učitelské profese zvolily školu, která je v dané formě hodnocení podporuje. Současně zastávají názor, že rodiče žáků upřednostňují danou formu hodnocení a vyhovuje jim i všem žákům, a to bez ohledu na žáky se speciálními potřebami.

Učitelka S zmiňuje, že se pro ni slovní hodnocení stalo základem pro kvalitní výuku žáků. Podle ní je slovní hodnocení nejlepší způsob, jak žákům efektivně předat důležité informace. Bez slovního hodnocení by totiž nevěděli, jak si ve škole počínají. Jako jeden z nejdůležitějších důvodů, proč využívá právě toto hodnocení, také udává lepší vztah s žáky. Díky slovnímu hodnocení pociťuje mezi ní a žáky pevnější pouto. Žáci jsou za slovní hodnocení rádi, jelikož jim pomáhá a zároveň ona sama není v takové pozici, aby žáky strašila známkami. Slovní hodnocení jí napomáhá uvědomit si kompletní informace o žákovi a sdílet je s ním i s jeho rodiči. Učitelka Z využívá známkování především z toho důvodu, aby žáci měli možnost poznat, na jaké úrovni se nachází. Podle ní díky známkám ví, že je jejich výkon nedostatečný a naopak. Nechápe, že je hodnota známek v dnešní době shazována, jelikož se nejedná o nic špatného. Znamky využívá, protože představují pro všechny

srozumitelné vyjádření o tom, jaké jsou žákovy dovednosti. Známkování jí také pomáhá uvědomit si, na jaké úrovni žáci jsou a komu musí pomoci s tím, aby se mohl zlepšovat.

Učitelka S pro hodnocení žáků využívá zásadně slovní hodnocení, a to jak v podobě psané, tak ústní. Dále ve vyučování často využívá sebehodnocení žáků, kteří také pracují se svým portfoliem. Do portfolia si ukládají různé materiály a výrobky, které si následně sami hodnotí. Jako osvědčenou metodu učitelka S zmiňuje také hodnocení žáků žáky. To využívá převážně při prezentování různých projektů jednotlivců či skupiny. Žáci znají pravidla pro takové hodnocení, která zahrnují kupříkladu to, že se nesmí navzájem urážet a množství kritiky nikdy nesmí převážit pozitivní zpětnou vazbu. Učitelka Z jako hlavní formu hodnocení využívá známkování. Známky žáci získávají za své výkony denně, a to nejen z cíleného testování, ale také například za práci v hodině. Učitelka Z však také udává, že žádná hodina se neobejde i bez slovního hodnocení. V tomto případě se jedná o ústní slovní hodnocení, které využívá při hodnocení žáků v průběhu hodiny. Mimo jiné jsou v konkrétních skupinových aktivitách žáci hodnoceni body. Tyto body získávají dle provedené práce jako skupina. Cílem je získat takové množství bodů, aby jim byla poodhalena cesta k třídnímu pokladu. Stejně jako učitelka S, i učitelka Z pracuje se sebehodnocením žáků. Žáci mají občas prostor vyjádřit se k vlastnímu výkonu pomocí smajlíků. Ty paní učitelka využívá také při hodnocení domácích úkolů.

Klady a zápory slovního hodnocení

Nejsilnější stránku slovního hodnocení učitelka S spatřuje v rozsáhlosti sdělení, které žákům prostřednictvím něj předává. Slovní hodnocení jí pomáhá vyjádřit se ke všem aspektům, které je zapotřebí v daném hodnocení výkonu žáka zmínit. Patří do nich například pokrok žáka v dané činnosti, snaha, individuální prepozice, nedostatky i přednosti. Udává, že se snaží vždy pojmenovat dovednosti, které žáci mají v dané činnosti ovládat. Zároveň si tedy žáci uvědomují, co přesně v daném úkolu museli ze svých dovedností využít k tomu, aby ho zvládli. Dalším

pozitivem slovního hodnocení je dle učitelky S jednodušší komunikace s rodiči. Zmiňuje, že pokud si rodiče čtou slovní hodnocení o žácích pravidelně a podrobně, vědí, co mají s žáky procvičovat. Nevyžadují tedy po ní zpravidla žádná další vysvětlení, proč jejich dítě v jisté činnosti nevyniká. V neposlední řadě učitelka S vyzdvihuje vnitřní motivaci žáků k učení, která je pro ni důležitá a slovní hodnocení ji pomáhá rozvíjet. Učitelka Z v souvislosti s pozitivy slovního hodnocení také zastává názor, že dobře informuje o všech stránkách osobnosti žáka.

Časová náročnost, která je pro kvalitní slovní hodnocení nutná, se podle obou učitelek jeví jako největší slabina této formy hodnocení. Učitelka S udává, že psaním slovního hodnocení tráví velké množství času, které zpravidla přesahuje délku její pracovní doby. To je pro ni vlastně jediná slabá stránka, kterou si uvědomuje. Na druhou stranu upozorňuje na to, že kompenzace stráveného času v podobě kvalitní zpětné vazby a výsledků žáků, je pro ni důležitější. Naopak pro učitelku Z je časová náročnost ve skutečnosti hlavním důvodem, proč by slovní hodnocení nechtěla využívat. Uvádí, že pracuje nad rámec své pracovní doby i při hodnocení známkami a nedokáže si představit, že by každému žákovi psala navíc slovní hodnocení. Zmiňuje také, že časově náročné se stává slovní hodnocení i pro často vytížené rodiče, kterým zabírá jeho čtení více času, než je tomu u známek.

Klady a zápory známkování

Učitelka Z považuje za nejsilnější stránku známek jejich srozumitelnost. Podle jejích slov není nikdo, kdo by nerozuměl, co jaká známka znamená. S tím souvisí další pozitiva této formy hodnocení jako např. jednoduchost sdělení ve smyslu časové náročnosti. Učitelé, žáci i rodiče ihned vědí, zda žák v dané látce prospívá. Popřípadě je pro ně špatná známka signálem, že je zapotřebí něco zlepšit. Učitelka Z také udává, že žáci mají rádi známky a jsou pro ně velmi důležité. Motivují je k tomu, aby se vzdělávali. K tomu přispívá také skutečnost, že dospělí se žáků na jejich známky často ptají. Žáci se chtějí pochlubit těmi dobrými známkami, snaží se je tedy získat, a proto se více snaží. Učitelka Z upozorňuje na

to, že známky musí být spravedlivé, aby jejich funkce byla efektivní. Pro učitelku S se jako výhoda známkování také jeví časová úspornost oproti slovnímu hodnocení. Zastává názor, že díky stručnosti sdělení, které v sobě známka nese, ušetří učitel čas při hodnocení žáků. Ten však následně ztratí při snaze dosáhnout lepších výkonů a pokroků žáků.

Nevýhodou známkování je dle učitelky Z subjektivní vnímání její hodnoty jednotlivými učiteli. Uvádí, že pokud mají žáci více učitelů a každý z těchto učitelů jim rozdává známky dle jiného měřítka, žáci mohou být velmi zmatení. Učitelka Z by také u známek uvítala širší škálu možností pro hodnocení. Výkon žáků je často velmi rozdílný a učitelka Z zmiňuje, že mnohdy váhá nad tím, pro jakou známku se u žáka rozhodnout. Jako slabinu udává učitelka Z také to, že žákům je často zapotřebí důvod udělení konkrétní známky ústně dovysvětlit. Nepodává tedy veškeré potřebné podrobnosti, které žáci či rodiče vyžadují. Učitelka S jako negativum u známek vnímá obecně jejich omezenost. Podle ní známky vychází z rozřazování žáků na dobré a špatné. Využila by je spíše jakožto východisko pro vyhlášení vítězů v rámci soutěže. Žáci se kvůli známkám podle učitelky S nesoustředí na vlastní vzdělávání a rozvoj osobnosti, nýbrž na to, aby díky dobrým známkám uspěli v očích veřejnosti.

Hodnocení čtení s porozuměním

Na čtení s porozuměním se obě učitelky zaměřují velmi často. Žáci z obou škol se v této dovednosti zdokonalují prostřednictvím separátních textů v českém jazyce i skrze výkladové texty v učebnicích v rámci jiných předmětů. Žáci by podle nich neměli být od četby hodnocením nijak odrazováni. Učitelka S zdůrazňuje, že nikdy nehodnotí čtení v rámci čtenářské dílny, jelikož nechce hodnocením ovlivnit žákův prožitek z četby. Také učitelka Z se zmínila, že žáci mají tzv. okénka čtení a toho se hodnocení nikdy netýká. Obě učitelky však hodnotí testy zaměřené na četbu s porozuměním, které předkládají svým žákům alespoň jedenkrát do měsíce. Shodují se, že hodnocení čtení s porozuměním je velmi specifické, ale provádět se

musí. Jedná se o důležitou dovednost žáků, která musí být rozvíjena. Pro tento rozvoj je tedy zapotřebí, aby žáci měli určitou zpětnou vazbu.

Učitelka S hodnotí žáky ve čtení s porozuměním slovně, stejně jako v ostatních předmětech. Tento způsob ji vyhovuje a uvádí, že se podle ní jedná o nejlepší způsob, jakým mohou být žáci ve čtení s porozuměním hodnoceni. Prostřednictvím slovního hodnocení žákům konkrétně popisuje, co jim při čtení dle testu šlo a na co si příště musí dávat pozor. Učitelka S zastává názor, že jí slovní hodnocení pomáhá formulovat zpětnou vazbu tak, aby žáci nebyli demotivováni, nýbrž naopak motivováni k další četbě. Zároveň jim však pomáhá být lepšími čtenáři, jelikož jim poskytuje konkrétní informace o tom, jak se zlepšit. Učitelka Z hodnotí žáky ve čtení s porozuměním známkami, jako je tomu i v jiných předmětech. Způsob hodnocení jí vyhovuje. Zároveň však přiznává, že není vždy jednoduché takto čtení s porozuměním hodnotit. Znamky podle ní nesou jisté riziko. Žáci by mohli nabýt dojmu, že neumí číst a být od čtení odrazováni. Stává se tedy, že někdy odstoupí od známkování a žáky neklasifikuje. Pokud by měla zvolit jiný způsob známkování, přistoupila by na kombinaci známky a slovního hodnocení. Nicméně z časových důvodů jí postačuje pouze klasifikace. V některých případech žákům ústně sdělí informace o tom, na co by se na základě neúspěšnosti v testu měli zaměřit. Známkování dle učitelky Z žákům pomáhá zjistit, jak dobří ve čtení s porozuměním jsou.

Obě učitelky potvrdily, že se při testování čtení s porozuměním zaměřují na čtyři postupy porozumění, které jsou definované výzkumným šetřením PIRLS. Tyto čtyři postupy porozumění jsou dle nich základem k tomu, aby žáci v této oblasti vynikali. Kdyby měly učitelky seřadit jednotlivé postupy porozumění dle toho, jakou jim přiřkládají při hodnocení váhu, u obou by na pomyslném prvním místě byla interpretace. Učitelka S by na druhé místo dala vyvozování závěrů, dále vyhledávání informací a posuzování textu. Učitelka Z se přiklání k variantě, kdy na druhém místě je vyhledávání informací, následně vyvozování závěrů a posuzování textu. Nicméně obě učitelky se shodují, že všechny zmíněné postupy jsou velmi důležité a žádný by neměl být opomíjen. Obě učitelky hodnotí

čtení s porozuměním v rámci tichého čtení, nezaměřují se tedy na čtenářský projev jako je rychlost, tempo, plynulost. Učitelka S naopak zdůrazňuje, že při čtení s porozuměním nejsou žáci časem limitováni.

5.2.4 Jak formy hodnocení působí na žáky?

Test ze čtení s porozuměním

Žáci, kteří psali test ze čtení s porozuměním, byli tázáni, zda při čtení příběhu mysleli na to, že musí správně odpovědět na otázky (viz. tabulka č. 11). Více žáků ze školy S, tedy 15, uvedlo, že ne. Žáci ze školy Z nejčastěji odpovídali, že na otázky v průběhu čtení mysleli. To uvedlo 9 z nich. Nejvíce žáků z obou škol, tedy 21, se přiklonilo k variantě, že na otázky při čtení textu nemysleli. Příběh, z kterého vycházely testové otázky, žáky bavil. Uvedlo tak 33 žáků z obou škol, což odpovídá 76,7 %.

	Žáci ze školy S			Žáci ze školy Z			Žáci dohromady		
	ano	trochu	ne	ano	trochu	ne	ano	trochu	ne
Když jsi četl/a příběh, myslel/a jsi na to, že musíš správně odpovědět na otázky?	1	5	15	9	7	6	10	12	21

Tabulka 11 – Jak ovlivňují testové otázky zážitek z četby?

Na otázky, jaký měli žáci z testu pocit a jak si myslí, že jim test šel, odpověděli všichni dotazovaní zcela identicky. U obou otázek žáci ze školy S nejčastěji uváděli, že z testu měli skvělý pocit a test jim šel. K těmto variantám se přiklonilo 14 z nich. Žáci ze školy Z se spíše přiklonili k odpovědím „ujde to“ a „jak co“, kterou uvedlo 11 z nich. Nejčastější odpovědí žáků z obou škol byla ta, která popisovala jejich pocit u těchto otázek jako „skvělý“. To uvedlo celkem 22 z dotazovaných žáků (viz. tabulka č. 12). Žáci z obou škol se v důvodech, proč se přiklonili k dané variantě, shodovali. Ti, kteří měli z testu skvělý pocit a test jim šel, jako důvod nejčastěji zmiňovali to, že test byl jednoduchý, šel jim dobře, bavil je nebo že nebyl

tak náročný. Žáci, kteří měli z testu pocit špatný a test jim nešel, naopak uváděli, že byl pro ně moc těžký, neznali odpovědi a nebavil je. Třetí skupina žáků měla pocity smíšené. Uváděli, že něco bylo těžké, naopak že něco jim šlo. Také se vyskytly odpovědi, které vyjadřovaly pocit žáků, že neví, zda test nebo konkrétní otázku mají dobře.

	Žáci ze školy S			Žáci ze školy Z			Žáci dohromady		
Jaký máš z testu pocit?	skvělý	ujde to	špatný	skvělý	ujde to	špatný	skvělý	ujde to	špatný
	14	6	1	8	11	3	22	17	4
Jak si myslíš, že Ti test šel?	skvělý	jak co	špatný	skvělý	jak co	špatný	skvělý	jak co	špatný
	14	6	1	8	11	3	22	17	4

Tabulka 12 - Jaký měli žáci z testu pocit? Jak jim test šel?

Hodnocení žáků ve čtení s porozuměním

Jak uvedlo 33 ze všech žáků, učitelky hodnotí dovednosti ve čtení občas (viz. tabulka č. 13). K této variantě se přiklonila většina žáků ze školy Z, tedy 19. Uvedlo to také 14 žáků ze školy S. Zbylí žáci si myslí, že je paní učitelka ve čtení hodnotí často.

	Žáci ze školy S			Žáci ze školy Z			Žáci dohromady		
Hodnotí paní učitelka Tvé dovednosti ve čtení často?	ano	občas	vůbec	ano	občas	vůbec	ano	občas	vůbec
	7	14		3	19		10	33	

Tabulka 13 - Jak často jsou žáci ve čtení hodnoceni?

Způsob, jakým jsou žáci hodnoceni, jim převážně vyhovuje. Uvedli tak všichni žáci ze školy S a většina žáků, konkrétně 16, ze školy Z. Častým důvodem spokojenosti bylo to, že je dané hodnocení dobré a jsou na něj zvyklí. Žáci ze školy S také často v této souvislosti vyzdvihovali schopnosti paní učitelky. Líbí se jim,

že je hodná nebo že hodnocení hezky píše. Také žáci ze školy Z uváděli, že jim způsob vyhovuje díky spravedlivosti paní učitelky. Ti žáci, kteří jsou se způsobem spokojeni jen trochu, uváděli, že se jim hodnocení líbí, když mají dobré známky. Zmíněn byl také názor, že by bylo lepší místo známek dostávat něco jiného.

	Žáci ze školy S			Žáci ze školy Z			Žáci dohromady		
	ano	trochu	ne	ano	trochu	ne	ano	trochu	ne
Vyhovuje Ti způsob, jakým Tě paní učitelka hodnotí?	21			16	5	1	37	5	1

Tabulka 14 - Jak žákům vyhovuje způsob hodnocení?

Upřednostňovaná forma hodnocení žáky

Žáci ze školy S by spíše nechtěli chodit do školy, kde dostávají známky, což uvedlo 12 z nich (viz. tabulka č. 15). Někteří neuměli ke svému názoru uvést důvod. Jiní zmínili, že se jim známky nelíbí nebo je nepotřebují. 3 žáci by známky uvítali, protože je znají od svých kamarádů. Ostatní žáci ze školy S si nejsou v této otázce jisti. Žáky ze školy Z by škola bez známek lákala. Uvedlo tak 15 žáků. Podle těchto žáků by škola, kde se nedostávají známky, byla „super“. Mezi časté důvody se řadí to, že by se nemuseli bát, že dostanou špatnou známku. Někteří uvedli, že kdyby nebyly špatné známky, rodiče by jim nic nezakazovali. Škola bez známek také pro tyto žáky znamená, že by nebyly testy a ani vysvědčení. Jeden z žáků uvedl, že by díky tomu nebyl tak špatný v matematice. Opačný názor zaujímá 5 žáků. Ti se shodují, že mají známky rádi, především jedničky. Někteří také uvádí, že bez známek to ve škole nejde, jelikož ke škole patří.

	Žáci ze školy S			Žáci ze školy Z			Žáci dohromady		
	ano	nevím	ne	ano	nevím	ne	ano	nevím	ne
Chtěl/a bys chodit do školy, kde dostávají/nejsou známky?	3	6	12	15	2	5	18	8	17

Tabulka 15 - Chtěli by žáci chodit do školy s jiným hodnocením?

Návrhy žáků, jakým jiným způsobem by chtěli být hodnoceni, především obsahují využití smajlíků. Ty ve své odpovědi v jisté formě zmínila více než polovina (60,5 %) žáků. Smajlíky by podle nich mohla rozdávat paní učitelka dle toho, jak žákům dané učivo jde. Jinou variantou by bylo, že by si žáci smajlíky vybarvovali sami. Na stejném principu by někteří žáci využívali místo smajlíků obrázky akčních hrdinů. Žáci ze školy S zmínili také známky, stejně jako žáci ze školy Z slovní hodnocení. Slovní hodnocení by dle žáků ze školy S nemuselo být písemnou formou, nýbrž pouze ústní. Někteří žáci si s tímto úkolem nevěděli rady. Také se objevily odpovědi, že jim způsob, kterým jsou hodnoceni, vyhovuje. Žáci ze školy Z velmi často uváděli, že by se jim líbilo místo známek využívat „pokladové body“. Dle zjištěných informací od paní učitelky žáci poukazují na body, které dostávají za společné práce ve třídě. Za tyto konkrétní úkoly získávají podle úrovně zvládnutí vždy určitý počet bodů, které jim odkrývají cestu k pokladu třídy. Jedná se o skupinové bodování, kdy musí žáci spolupracovat tak, aby našli třídní poklad co nejdříve.

Informativní funkce hodnocení

Žáci podle hodnocení uváděli, co jim v testu šlo nejlépe a co naopak musí zlepšit. Žáci ze školy S využívali veškeré informace ze slovního hodnocení od paní učitelky. Konkrétně tak uváděli dovednosti jako vyhledávání informací v textu, vcítění se do hlavní postavy, porozumění textu nebo vysvětlení pocitů postav. Žádný z těchto žáků ve své odpovědi nevyužil slovo „nevím“. Naopak více než polovina žáků ze školy Z (72,7 %) toto slovo do své odpovědi zahrnula. Nejčastěji uváděli, že jim šlo nejspíš dobře odpovídat na otázky, číst text nebo že měli správné odpovědi. V souvislosti s tím, co by měli zlepšit, uváděli kupříkladu, že by se měli

naučit lépe číst. Také se často objevily odpovědi, které zahrnovaly informaci o tom, ve které otázce měli žáci konkrétní chybu.

Všichni žáci ze školy S uvedli, že jim udělené hodnocení pomohlo uvědomit si, jak dobří ve čtení jsou (viz. tabulka č. 16). Někteří obecně tvrdí, že jim pomohly rady paní učitelky. Ostatní konkrétně vyjmenovali, co jim přesně paní učitelka do hodnocení napsala. Žáci ze školy Z se také přiklonili spíše k variantě, že jim udělená známka pomohla v uvědomění si, jak dobří ve čtení jsou. Uvedlo tak 17 z nich. Tito žáci se odkazovali na hodnotu získané známky a uváděli například, že jsou na tom se čtením dobře, protože dostali 1. Také zmiňovali počet chyb v testu. Na základě toho pak například uvedli, že jsou na tom dobře, protože měli jen dvě chyby. Ti žáci, kterým dle jejich odpovědí známka nepomohla, nejčastěji nevěděli, co by jim pomohlo. Také uváděli, že by měli více číst nebo se příště lépe soustředit.

	Žáci ze školy S		Žáci ze školy Z		Žáci dohromady	
	ano	ne	ano	ne	ano	ne
Pomohla/o Ti známka/hodnocení uvědomit si, jak dobrý/á ve čtení jsi?	21		17	5	38	5

Tabulka 16 – Jak hodnocení pomáhá žákům uvědomit si své čtenářské dovednosti?

Žáci z obou škol s hodnocením od paní učitelky spíše souhlasí. Žáci ze školy S se často shodovali, že jim paní učitelka napsala do hodnocení dané informace, protože jsou správné a paní učitelka má pravdu. Někteří uvedli, že jim napsala to, co si myslí. Tito žáci také často zmiňovali své názory, které se opíraly o jejich slovní hodnocení. Ztotožňovali se tak s výtkami paní učitelky a uvedli kupříkladu, že vědí, že by se měli ve zmíněné dovednosti zlepšit nebo že jim dělá problémy. Konkrétní informace uvedené ve slovním hodnocení využívali i v sebehodnocení (viz. tabulka č. 17). Žáci ze školy Z také s paní učitelkou souhlasili. Jako odůvodnění přidělené známky uváděli nejčastěji počet chyb, které v testu udělali. Někteří z nich obecněji zmínili, že se jim test povedl, či naopak nepovedl, proto dostali danou známku. O

četnost chyb se žáci ze školy Z opírali i v případě, kdy se měli ohodnotit sami (viz. tabulka č. 17). Znamky, které žáci dostali od paní učitelky, se od těch, které si přidělovali sami, spíše nelišily.

Žáci ze školy S	Žáci ze školy Z
<i>„Tereško, super! Odpověděla jsi na všechno správně. Ráda čteš a umíš vyhledat informace.“</i>	<i>„1 protože mi to šlo a měla jsem to bez chybi“</i>
<i>„Pavlí příště musíš dávat vědší pozor když hledáš otázky v textu. Ale šlo ti to!“</i>	<i>„Dal bych si 1. Protože jsem měl jenom 1 chybu.“</i>
<i>„Sofí snažila si se. Si dobrá. Umíš vyhledat informace v příběhu o Milanovy.“</i>	<i>„Mamka mi občas pomohla tak bych si dala spíš 1-.“</i>
<i>„Maty rozumíš postavám a jak se cítí. A test ti šel.“</i>	<i>„1* protože jsem neměla žádnou chybu!“</i>
<i>„Ondro, všechno ti šlo dobře protože umíš číst dobře.“</i>	<i>„2 mněl sem chybi ale bylo to těžký“</i>

Tabulka 17 - Příklady sebehodnocení žáků

Motivační funkce hodnocení

Všichni oslovení žáci přiznávají, že chtějí dostávat dobré hodnocení i známky (viz. tabulka č. 18.) Důvodem jsou především rodiče, kteří jsou na ně pyšní a mají z dobrých výsledků radost. Zároveň žáci uvedli, že jim samotným se dobré hodnocení a známky líbí a působí jim radost. Někteří žáci ze školy S také zmínili, že důvodem je pro ně to, aby se toho hodně naučili. Žáci ze školy Z zase zdůraznili, že rádi dostávají jedničky.

	Žáci ze školy S			Žáci ze školy Z			Žáci dohromady		
	ano	je mi to jedno	ne	ano	je mi to jedno	ne	ano	je mi to jedno	ne
Chceš dostávat dobré hodnocení/známky?	21			22			43		

Tabulka 18 - Záleží žákům na dobrém hodnocení?

Strach ze špatného hodnocení většina žáků, konkrétně 16, ze školy S nepociťuje (viz. tabulka č. 19). Podle žáků je paní učitelka velmi hodná a zle je nehodnotí. Často žáci také uvedli, že neví, proč by z toho měli mít strach. Ti, co uvedli, že strach alespoň někdy mají, nechtějí být špatně hodnoceni. Jeden žák uvedl, že nechce, aby byli rodiče ze špatného hodnocení smutní. 5 žáků ze školy Z uvedlo, že strach ze špatných známek nemá vůbec. Důvodem je to, že mají buď dobré známky, nebo že se na ně rodiče nezlobí. 11 žáků přiznalo, že strach ze špatných známek někdy mají. Především se bojí, aby se za špatné známky rodiče nezlobili nebo nebyli zklamaní. Stejně tak žáci sami jsou ze špatné známky mrzutí a dostávat je nechtějí. Někteří žáci také zastávají názor, že špatná známka znamená, že něco neumí, což se jim nelíbí.

	Žáci ze školy S			Žáci ze školy Z			Žáci dohromady		
	ano	někdy ano	ne	ano	někdy ano	ne	ano	někdy ano	ne
Máš strach ze špatných známek/špatného hodnocení?	1	4	16	6	11	5	7	15	21

Tabulka 19 - Mají žáci strach z negativního hodnocení?

Reakce rodičů na hodnocení

Z výsledků testu ze čtení s porozuměním bude mít podle žáků většina rodičů radost, přesněji řečeno 86 % z nich (viz. tabulka č. 20). Žáci jako důvod uvádí především to, že se jim test povedl. Žáci ze školy S často v této souvislosti zmínili konkrétní informace o tom, co se jim povedlo. Tyto postřehy vycházely ze slovního hodnocení, které žákům napsala paní učitelka. Také žáci ze školy Z uváděli jako

důvod získané hodnocení. V tomto případě je důvodem radosti rodičů především skutečnost, že dostali známku 1. Oba žáci, kteří si nebyli jistí, zda rodiče budou mít z výsledku radost, dostali z testu známku 3. Jeden z žáků, který byl ohodnocen známkou 4, uvedl, že rodiče spokojeni nebudou.

	Žáci ze školy S			Žáci ze školy Z			Žáci dohromady		
	určitě	možná	ne	určitě	možná	ne	určitě	možná	ne
Budou mít Tvoji rodiče z Tvého výsledku radost?	19	2		18	3	1	37	5	1

Tabulka 20 - Myslí si žáci, že budou mít z jejich výsledku rodiče radost?

Žáci z obou škol se shodují, že pokud dostanou dobrou známku či pozitivní hodnocení, rodiče mají radost. Někteří žáci také uvádí, že jsou na ně rodiče v takovém případě hodní, pyšní, chválí je nebo to společně s nimi oslavují. Mírné odchylky se objevily v odpovědích na otázku, jak rodiče reagují, když dostanou špatnou známku nebo negativní hodnocení. Žáci z obou škol uvádí, že z toho jsou rodiče někdy smutní. Žáci ze školy S, častěji než žáci ze školy Z, uvádějí, že se rodiče nezlobí, spíše si o tom popovídají. Pouze 5 žáků ze školy S uvádí v tomto případě formu nějakých trestů. Naopak 14 žáků ze školy Z zmiňuje, že jim občas rodiče něco zakáží. Vyjmenovány byly především zákazy jako hra na počítači, mobilu nebo sledování televize.

Žáci z 95,3 % uvádí, že jsou rodiči často chváleni za práci ve škole (viz. tabulka č. 21). Všichni žáci se shodují, že předpokladem pro takovou pochvalu je především skutečnost, že se jim něco povede, jsou pochváleni paní učitelkou nebo přinesou domů nějaký výtvar. Žáci ze školy Z navíc udávají, že jsou rodiči chváleni za dobré známky či za opravu té špatné na dobrou.

	Žáci ze školy S			Žáci ze školy Z			Žáci dohromady		
	ano, často	občas ano	ne, nikdy	ano, často	občas ano	ne, nikdy	ano, často	občas ano	ne, nikdy
	21			20	2		41	2	

Tabulka 21 - Jsou žáci rodiči chváleni za práci ve škole?

Naopak trestání žáci za práci ve škole častěji nejsou, což uvádí 18 žáků ze školy S a 13 ze školy Z (viz. tabulka č. 22). Menšina žáků přiznává, že jsou občas trestáni, pokud se jim něco ve škole nepovede, zlobí ve škole nebo přinesou poznámku. Žáci ze školy Z uvádí také situaci, kdy přinesou domů špatnou známku. Žádný žák v této souvislosti nezmiňuje tresty fyzické. Jedná se znovu o tresty typu zákaz hraní na počítači, televize aj.

	Žáci ze školy S			Žáci ze školy Z			Žáci dohromady		
	ano, často	občas ano	ne, nikdy	ano, často	občas ano	ne, nikdy	ano, často	občas ano	ne, nikdy
		3	18		9	13		12	31

Tabulka 22 - Jsou žáci rodiči trestáni za práci ve škole?

5.2.5 Jak formy hodnocení vnímají rodiče?

Pouze 2 rodiče ze školy S uvedli, že chodili do školy, kde je učitelé hodnotili kombinací známkování a slovního hodnocení. Ostatní rodiče z obou škol byli jako žáci ve škole hodnoceni známkami. Většina rodičů ze školy S, konkrétně 14 z nich, preferuje hodnocení slovní. 7 z nich by si vybralo spíše kombinaci zmíněných dvou forem. Tu by si vybralo také 13 rodičů ze školy Z. Zbýlých 5 upřednostňuje známkování a 4 uvedli slovní hodnocení (viz. tabulka č. 23). Dohromady rodiče preferují především kombinaci známkování a slovního hodnocení (20 rodičů) a slovní hodnocení (18 rodičů).

Jakou formu hodnocení Vy osobně preferujete?	Rodiče ze školy S			Rodiče ze školy Z			Rodiče dohromady		
	známkování	slovní hodnocení	kombinace	známkování	slovní hodnocení	kombinace	známkování	slovní hodnocení	kombinace
		14	7	5	4	13	5	18	20

Tabulka 23 - Jakou formu hodnocení preferují rodiče?

Rodiče ze školy S při výběru školy pro jejich děti z 90 % zohlednili způsob, jakým jsou žáci na dané škole hodnoceni. Naopak většina (73 %) rodičů ze školy Z formu hodnocení při výběru školy pro jejich děti nezohlednila. V závislosti na této otázce rodiče odpovídali, zda jim forma hodnocení jejich dítěte vyhovuje (viz. tabulka č. 24). Třetina rodičů žáků ze školy S, což odpovídá 14 dotazovaným, uvedla, že spokojeni jsou. Zbylých 7 rodičů u této otázky zaškrtnulo odpověď „spíše ano“. Rozmanitější odpovědi se vyskytly u rodičů žáků ze školy Z. 8 z rodičů tato forma hodnocení spíše nevyhovuje, naopak 7 z nich ano. Méně rodičů, tedy 4, pak uvedlo, že se známkováním spokojeni nejsou a 3 se přiklonili k odpovědi „spíše ano“.

Vyhovuje Vám forma hodnocení Vašeho dítěte?	Rodiče ze školy S	Rodiče ze školy Z	Rodiče dohromady
ano	14	7	21
spíše ano	7	3	10
spíše ne		8	8
ne		4	4

Tabulka 24 - Vyhovuje rodičům forma hodnocení jejich dítěte?

Rodiče žáků se ve vymezení výhod a nevýhod obou forem hodnocení poměrně shodovali. Jako nejčastější výhoda slovního hodnocení bylo oběma skupinami zmiňováno to, že tato forma poskytuje dostatek informací, které jim napoví o dítěti více než samotná známka. Informace jsou navíc konkrétní, individuální a žáci tudíž nejsou rozřazováni na dobré a špatné. Z řad rodičů ze školy

S bylo často zmiňováno, že díky této formě rodiče vědí, jak žáci ve škole pracují, mají představu o tom, co jim jde. Zároveň jim také pomáhá zaměřit se na to, co jejich dítě musí zlepšit. Pozitivum slovního hodnocení je dle rodičů také skutečnost, že jsou žáci učitelem jeho prostřednictvím chváleni a povzbuzováni do další práce. Nevýhodu slovního hodnocení rodiče nejčastěji spatřují v tom, že je pro ně zdoluhavé. Uvádí, že by v některých případech upřednostnili stručnější verzi slovního hodnocení. Velká část rodičů ze školy S také zmiňuje, že se občas dostávají do situace, kdy ze slovního hodnocení nedokáží vyčíst to, co potřebují. Někteří rodiče ze školy Z zastávají názor, že slovní hodnocení není v oblasti motivace žáků tak účinné jako je známkování.

Rodiče nejčastěji vymezili srozumitelnost a jasnost známkování jako výhodu této formy. Někteří rodiče ze školy Z se také konkrétněji shodovali v názoru, že je známkování pro ně známé, jsou na něj zvyklí, tím pádem mu tedy všichni rozumí. Tito rodiče také vyzdvihli motivační funkci známkování. Uvedli, že se díky známám žáci snaží. Naopak když dostanou špatnou známku, vědí, že musí přidat. Zmíněno bylo jako výhoda také to, že známky pomáhají žáky roztrždit dle dovedností, schopností. Díky tomu jim může učitel zadávat práci přiměřenou jejich úrovni. V nevýhodách známkování se nejčastěji objevil názor, že neposkytuje dostatek informací, je až příliš stručné a tím pádem neschopné postihnout vše potřebné. Rodiče ze školy S často zmiňovali, že známkování neindividualizuje a nedává všem stejnou šanci uspět. Z odpovědí těchto rodičů také vyplývá, že negativum známkování spatřují i v motivaci, kterou žákům nabízí. Podle nich není prospěšné, aby se žáci vzdělávali pro dobré známky, nikoliv pro sebe.

Rodiče ze školy S více než rodiče ze školy Z zaujímají stanovisko, že je hodnocení testu jejich dítěte informuje o jeho/jejích dovednostech ve čtení s porozuměním (viz. tabulka č. 25). 16 z oslovených rodičů ze školy S uvádí, že jsou díky hodnocení testu o těchto dovednostech informováni, zbylých 5 se přiklání k odpovědi „spíše ano“. Oproti tomu 5 rodičů ze školy Z je v této oblasti informováno a 9 spíše není. Zbylých 8 rodičů ze školy Z se rovnoměrně rozčleňuje mezi odpovědi „spíše ano“ a „ne“. Názory rodičů zároveň korespondují s jejich odpověďmi

na otázku, která zkoumala, co jim hodnocení testu ve čtení s porozuměním prozradilo o výkonu jejich dítěte. 13 rodičů ze školy Z se v této odpovědi jistým způsobem odkázalo na udělenou známku. Hodnota známky jim napověděla, že žák nemá ve čtení s porozuměním problémy, v opačném případě, že má ještě nějaké rezervy. Konkrétní indikátory, proč tomu tak je, nevyjmenoval žádný z těchto rodičů. Někteří z rodičů ze školy Z se zaměřili na otázky, které měly jejich děti chybně. Na základě toho udávají, že se jejich děti musí naučit například vysvětlit ustálené spojení nebo pozorněji číst text. Všechny odpovědi rodičů ze školy S se opírají o udělené slovní hodnocení, ve kterém je paní učitelkou detailněji popsán výkon žáka. Tito rodiče často volí stejná slova jako paní učitelka ve slovním hodnocení. Zmiňují kupříkladu, že se děti příště musí lépe soustředit na text, pozorněji vyhledávat informace nebo se pokusit vžít do dané postavy. Oproti rodičům ze školy Z vypisují rodiče ze školy S v této otázce i informace, které se netýkají pouze daného testu. Jedná se o dlouhodobější informace o dovednostech žáků ve čtení s porozuměním, které jsou paní učitelkou zmíněny ve slovním hodnocení. Zmíněno rodiči bylo například, že žák je ve čtení s porozuměním často zbrklý a odpovídá na otázky dříve, než si dočte celý text. Jiní rodiče využili pro odpověď zkušenost paní učitelky, díky níž popsali, že kdykoliv ve škole pracují s textem, jejich dítě o nich hloubavě přemýšlí.

Informuje Vás forma hodnocení Vašeho dítěte o jeho/jejích dovednostech ve čtení s porozuměním?	Rodiče ze školy S	Rodiče ze školy Z	Rodiče dohromady
ano	16	5	21
spíše ano	5	4	9
spíše ne		9	9
ne		4	4

Tabulka 25 - Je hodnocení žáka v testu pro rodiče dostatečně informativní?

V následující tabulce (viz. tabulka č. 26) je vyjádřena míra souhlasu rodičů s výroky, které směřují jak ke známkování, tak k slovnímu hodnocení.

Slovní hodnocení (S) Známkování (Z)		Rodiče ze školy S		Rodiče ze školy Z		Rodiče dohromady	
...motivuje žáka k dalšímu učení.	S	ANO	17	ANO	5	ANO	22
		SPÍŠE ANO	4	SPÍŠE ANO	11	SPÍŠE ANO	15
		SPÍŠE NE		SPÍŠE NE		SPÍŠE NE	
		NE		NE		NE	
	NEVÍM		NEVÍM	6	NEVÍM	6	
	Z	ANO	6	ANO	11	ANO	17
		SPÍŠE ANO	3	SPÍŠE ANO	6	SPÍŠE ANO	9
		SPÍŠE NE	9	SPÍŠE NE	3	SPÍŠE NE	12
		NE	3	NE	2	NE	5
		NEVÍM		NEVÍM		NEVÍM	

...vyjadřuje pokrok žáka.	S	ANO	18	ANO	7	ANO	25
		SPÍŠE ANO	3	SPÍŠE ANO	6	SPÍŠE ANO	9
		SPÍŠE NE		SPÍŠE NE		SPÍŠE NE	
		NE		NE		NE	
	NEVÍM		NEVÍM	9	NEVÍM	9	
	Z	ANO		ANO	4	ANO	4
		SPÍŠE ANO	1	SPÍŠE ANO	3	SPÍŠE ANO	4
		SPÍŠE NE	13	SPÍŠE NE	10	SPÍŠE NE	23
		NE	7	NE	5	NE	12
		NEVÍM		NEVÍM		NEVÍM	

...informuje o dosažených vědomostech žáka.	S	ANO	16	ANO	6	ANO	22
		SPÍŠE ANO	5	SPÍŠE ANO	8	SPÍŠE ANO	13
		SPÍŠE NE		SPÍŠE NE		SPÍŠE NE	
		NE		NE		NE	
	NEVÍM		NEVÍM	8	NEVÍM	8	
	Z	ANO	2	ANO	10	ANO	12
		SPÍŠE ANO	3	SPÍŠE ANO	5	SPÍŠE ANO	8
		SPÍŠE NE	11	SPÍŠE NE	5	SPÍŠE NE	16
		NE	5	NE	2	NE	7
		NEVÍM		NEVÍM		NEVÍM	

...informuje o tom, v čem se žák musí zlepšit.	S	ANO	18	ANO	9	ANO	27
		SPÍŠE ANO	3	SPÍŠE ANO	7	SPÍŠE ANO	10
		SPÍŠE NE		SPÍŠE NE		SPÍŠE NE	
		NE		NE		NE	
	NEVÍM		NEVÍM	6	NEVÍM	6	
	Z	ANO		ANO	2	ANO	2
		SPÍŠE ANO	2	SPÍŠE ANO	3	SPÍŠE ANO	5
		SPÍŠE NE	9	SPÍŠE NE	9	SPÍŠE NE	18
		NE	10	NE	8	NE	18
		NEVÍM		NEVÍM		NEVÍM	

...informuje o přednostech žáka.	S	ANO	14	ANO	5	ANO	19
		SPÍŠE ANO	5	SPÍŠE ANO	9	SPÍŠE ANO	14
		SPÍŠE NE	2	SPÍŠE NE	2	SPÍŠE NE	4
		NE		NE		NE	
	NEVÍM		NEVÍM	6	NEVÍM	6	
	Z	ANO		ANO	4	ANO	4
		SPÍŠE ANO	2	SPÍŠE ANO	3	SPÍŠE ANO	5
		SPÍŠE NE	9	SPÍŠE NE	11	SPÍŠE NE	20
		NE	10	NE	4	NE	14
		NEVÍM		NEVÍM		NEVÍM	

...pomáhá žákovi k lepšímu zvládnutí učiva.	S	ANO	13	ANO	4	ANO	17
		SPÍŠE ANO	5	SPÍŠE ANO	6	SPÍŠE ANO	11
		SPÍŠE NE	3	SPÍŠE NE	3	SPÍŠE NE	6
		NE		NE	2	NE	2
		NEVÍM		NEVÍM	7	NEVÍM	7
	Z	ANO		ANO	4	ANO	4
		SPÍŠE ANO		SPÍŠE ANO	2	SPÍŠE ANO	2
		SPÍŠE NE	9	SPÍŠE NE	9	SPÍŠE NE	18
		NE	12	NE	7	NE	19
		NEVÍM		NEVÍM		NEVÍM	
...zvyšuje úroveň myšlení žáka.	S	ANO	4	ANO	2	ANO	6
		SPÍŠE ANO	11	SPÍŠE ANO	4	SPÍŠE ANO	15
		SPÍŠE NE	2	SPÍŠE NE	8	SPÍŠE NE	10
		NE		NE	2	NE	
		NEVÍM	4	NEVÍM	6	NEVÍM	10
	Z	ANO		ANO		ANO	
		SPÍŠE ANO		SPÍŠE ANO	1	SPÍŠE ANO	1
		SPÍŠE NE	5	SPÍŠE NE	7	SPÍŠE NE	12
		NE	11	NE	10	NE	21
		NEVÍM	5	NEVÍM	4	NEVÍM	9
...navozuje u žáka větší zájem o učení.	S	ANO	7	ANO	2	ANO	9
		SPÍŠE ANO	4	SPÍŠE ANO	4	SPÍŠE ANO	8
		SPÍŠE NE	7	SPÍŠE NE	9	SPÍŠE NE	16
		NE	1	NE	2	NE	3
		NEVÍM	2	NEVÍM	5	NEVÍM	7
	Z	ANO	1	ANO	3	ANO	4
		SPÍŠE ANO	3	SPÍŠE ANO	4	SPÍŠE ANO	7
		SPÍŠE NE	9	SPÍŠE NE	9	SPÍŠE NE	18
		NE	8	NE	6	NE	14
		NEVÍM		NEVÍM		NEVÍM	
...podporuje samostatnost žáka.	S	ANO	7	ANO	3	ANO	10
		SPÍŠE ANO	5	SPÍŠE ANO	5	SPÍŠE ANO	10
		SPÍŠE NE	6	SPÍŠE NE	7	SPÍŠE NE	13
		NE	1	NE	2	NE	3
		NEVÍM	2	NEVÍM	5	NEVÍM	7
	Z	ANO	5	ANO		ANO	5
		SPÍŠE ANO	1	SPÍŠE ANO	6	SPÍŠE ANO	7
		SPÍŠE NE	8	SPÍŠE NE	6	SPÍŠE NE	14
		NE	3	NE	7	NE	10
		NEVÍM	4	NEVÍM	3	NEVÍM	7

Tabulka 26 - Jak rodiče souhlasí s danými výroky?

5.3 Interpretace výsledků

5.3.1 První část výzkumného šetření

Dotazníkové šetření potvrdilo, že forma známkování je nejčastěji používanou pro hodnocení žáků. Ve školách je především využíváno známkování samotné, nebo v kombinaci se slovním hodnocením. Na základě literatury i výsledku výzkumu lze tedy usuzovat, že tradiční pojetí hodnocení ve formě známek je v našem školství stále velmi zakořeněné. Ačkoliv je však součástí většiny škol, někteří učitelé jej

o slovní hodnocení alespoň doplňují. Zajímavostí je, že z výzkumného vzorku všichni, kteří využívají slovní hodnocení na školách, vyučují na soukromých školách. Z toho lze vyvozovat, že soukromé školy nabízejí rodičům slovní hodnocení jejich žáků, které je těžké ve státním sektoru nalézt. Výzkum také prokázal, že jedinci, kteří nejsou s formou hodnocení na jejich škole spokojeni, jsou pouze ti, kteří nehodnotí žáky slovně. Tuto skutečnost lze tedy vnímat tak, že učitelé smýšlejí o známkování jako o nedostatečném hodnocení žáků. Jistou variantou, jak tuto nedostatečnost vymýtit, je pro ně ke známce připojit slovní hodnocení. Umožňuje jim to vystihnout vše, co potřebují žákovi sdělit, motivuje to žáky a zároveň zůstává tradiční forma hodnocení známkami, na kterou jsou žáci, rodiče i učitelé zvyklí. Na základě odpovědí učitelů, kteří upřednostňují samotné slovní hodnocení, vyplývá, že tito učitelé známku vůbec nepřijímají. Zámka je pro ně naprosto nedostatečnou a nic nevypovídající hodnotou, která žáky nijak nerozvíjí. Naopak z tvrzení některých zastánců známkování je možné vyvodit závěry, že známky jsou podle nich zcela dostačující, jednoduché a naprosto srozumitelné pro žáky, rodiče i samotné učitele.

Při hodnocení čtení s porozuměním se na základě výzkumu většina učitelů zaměřuje na základní čtyři postupy porozumění, tedy vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretaci a posuzování textu. Lze tak vysuzovat z jejich odpovědí, i když přesné termíny byly využity jen některými z nich. Z odpovědí je však skutečnost, že učitelé jistým způsobem všechny tyto složky po žácích vyžadují, patrná. Méně učitelů pak při hodnocení zohledňuje faktory jako je motivace, snaha, postup práce či individuální zlepšení žáků. Z toho je možné pojmout přesvědčení, že učitelé se více soustředí na to, jaké dovednosti žák prokazuje, než na jeho individuální posun a motivaci ve vzdělávání. Někteří učitelé zmiňují, že v této oblasti také hodnotí samotné čtení žáka. Z těchto výpovědí by se dalo usuzovat, že menší vzorek učitelů dává přednost dovednosti číst bezchybně před uměním porozumět. Co se týče formy hodnocení, nejvíce učitelů se shoduje na tom, že by žáci v této oblasti měli být hodnoceni slovně nebo alespoň kombinací známkování a slovního hodnocení. V praxi však slovním hodnocením a jeho kombinací se známkami hodnotí učitelů méně. Z tohoto zjištění lze usuzovat, že ačkoliv učitelé vnímají slovní

hodnocení jakožto vhodnější, v praxi jej z jistých důvodů často nevyužívají. Důvodem by mohl být kupříkladu nedostatek času na psaní slovního hodnocení nebo zažitý stereotyp v udělování známek. Výzkum však také prokázal, že ačkoliv nejčastěji užívanou formou hodnocení je známkování, u čtení s porozuměním se učitelé uchylují k využití hodnocení slovního.

Z výzkumu dále vyplývá, že slovní hodnocení podle učitelů pomáhá žákům vysvětlit, jak mají příště při čtení s porozuměním postupovat nebo proč žák textu neporozuměl správně. Podle respondentů se jedná o specifickou část výuky, kde připojení slovního hodnocení je nutné, jelikož postihuje širokou oblast dovedností. Slovní hodnocení jim pomáhá předat žákům dostatečné informace o jejich výkonu. Z odpovědí lze také vyvodit přesvědčení učitelů, že důležitým faktorem pro využití slovního hodnocení v této oblasti je skutečnost, že se jedná o velmi klíčovou dovednost, od které by žáci neměli být špatnou známkou demotivováni. Učitelé, kteří upřednostňují známkování, uváděli důvody jako srozumitelnost, dostatečnost a snadnost. Nikdo z nich však nepoznamenal, že mu známka dopomůže ke zdokonalení dovednosti žáků. Z toho lze tedy usuzovat, že tito učitelé se více zaměřují na to, jaký finální výkon žáci při čtení s porozuměním podají, proto je pro ně známkování dostatečné.

5.3.2 Druhá část výzkumného šetření

V testu ve čtení s porozuměním žáci z obou škol uspěli velmi podobně. Nelze se tedy na základě výsledků domnívat, že by forma hodnocení žáků měla na jejich výsledky zásadní vliv. Zároveň musí být brán v úvahu fakt, že žáci vzhledem k uzavřeným školám vyplňovali test v domácím prostředí. Výsledky tedy mohou být v některých případech nepatrně ovlivněny rodičovskou pomocí žáků. Z výsledků vyplývá, že žáci si nejlépe vedli v otázkách zaměřených na vyhledávání informací, které lze vyčíst z testu. Z toho lze vysuzovat, že byl tento postup porozumění pro žáky nejméně náročný.

Hodnocení známkou bylo založeno na udělování bodů, což potvrzuje, že výsledné hodnocení bylo ke všem žákům spravedlivé. Hodnocení žáků ze školy

Z obsahovalo pouze výslednou známku a zvýrazněné chyby. Žáci neměli k dispozici správné výsledky. Žáci tedy dostali informace pouze o tom, jaký výkon podali. Vzhledem k absenci správných výsledků si nemohli vydedukovat, z jakého důvodu nebyly jejich chybné odpovědi na otázky uznány. Naopak žáci ze školy S se ve slovním hodnocení dozvěděli veškeré informace o tom, jaké dovednosti ve čtení s porozuměním ovládají. Dále téměř každé slovní hodnocení obsahovalo také informace, jak by mohli žáci ovlivnit svůj další výkon a proč nebyli úspěšní. Z porovnání s charakteristikou, kterou udává literatura (Stará a kol., 2006), lze udělené slovní hodnocení označit jako dostatečné. Nicméně v některých případech se objevovaly jisté nedostatky jako kupříkladu nevyužití zdvořilostních forem velkých písmen nebo absence podnětů k další práci. Zatímco někteří žáci dostali informace týkající se různých dovedností ve čtení, u jiných učitelka S zmínila jen jednu. Pokud by však tyto nedostatky byly eliminovány, lze tvrdit, že se žákům ve škole S dostává velmi kvalitního hodnocení, které jim poskytuje veškeré informace o jejich výkonu. Z hlediska množství informací, které se žáci prostřednictvím hodnocení dozvídají, slovní hodnocení jistě převyšuje známkování.

Obě učitelky upřednostňují formu hodnocení, kterou využívají. Nicméně z odpovědí učitelky Z lze vyčíst, že se ve svých hodinách bez jistého slovního hodnocení neobjede, což učitelka S o známkách netvrdí. Z toho vyplývá, že slovní hodnocení se ve vyučování jeví jako více nepostradatelné, než je tomu v případě známkování. U slovního hodnocení je jako největší slabina popisována časová náročnost. Naopak nejvýraznějším pozitivem známek je stručnost a jasnost sdělení. Lze tedy usuzovat, že v případě, kdy by slovní hodnocení bylo méně časové náročné, bylo by učiteli využíváno častěji. Důvodem je především to, že obsahuje oproti známkám nespočet důležitých informací, které jsou ve vzdělávání velmi cenné. Toto tvrzení lze nalézt také ve výpovědi učitelky Z. Ve čtení s porozuměním se obě učitelky zaměřují především na postupy porozumění. Zdůrazňují, že čtení s porozuměním je pro žáky důležité, proto se snaží, aby nebyli od četby odrazováni. Učitelka S využívá i v tomto případě formu hodnocení jako v ostatních předmětech. Naopak učitelka Z uznává, že známky v této oblasti nejsou zcela dostačující. Kdyby slovní hodnocení nebylo tak časově náročné, ke známkám by jej raději připojila.

Lze se tedy domnívat, že slovní hodnocení je v oblasti čtení s porozuměním vhodnější formou hodnocení. Lépe vystihuje dovednosti žáků ve čtení s porozuměním a pomáhá jim se v této oblasti zdokonalovat.

Z odpovědí žáků na dotazník vyplývá, že žáci z obou škol jsou s formou hodnocení spokojeni. Nicméně zatímco u žáků ze školy S je tento názor jednotný, u druhé skupiny žáků tomu tak není. Žáci ze školy Z také častěji uváděli, že by zvolili školu bez známek. Z toho lze usuzovat, že zatímco známky vzbuzují u žáků rozdílné reakce, u slovního hodnocení tomu tak není. Důvodem může být skutečnost, že se známkami jsou spíše spokojeni ti, kteří dostávají častěji jedničky. Žáci ze školy S se soustředili v odpovědích spíše na to, jak jim práce ve škole jde, co umí a co musí zlepšit. Oproti tomu žáci ze školy Z se velmi často odkazovali právě na známky, z čehož lze vnímat vysokou míru vlivu známek na žákovu motivaci i následný výkon. Zatímco žáci ze školy S se tedy soustředí spíše na vlastní dovednosti, žáci ze školy Z na to, zda dostanou dobrou známku. Stejně tak tomu bylo i v sebehodnocení žáků. Žáci ze školy S dokáží konkrétně pojmenovat své přednosti i nedostatky. Žáci ze školy Z svůj výkon automaticky přisuzují konkrétní známce nebo svůj výkon nedokáží odůvodnit. Z dotazníkového šetření žáků lze tedy usuzovat, že slovní hodnocení lépe pomáhá žákům uvědomit si jejich dovednosti ve čtení s porozuměním. Pomáhá jim se v této oblasti zlepšit. Zároveň tyto žáci lépe dokáží popsat úroveň jejich čtenářských dovedností, než je tomu u žáků ze školy Z, kteří se odkazují spíše na stupně známek. Ačkoliv všichni žáci uvedli, že jsou rodiči chváleni za dobré hodnocení, důvody pro pochvalu jsou i v tomto případě rozdílné. Také rodiče se v pochvalách nechávají inspirovat hodnocením. Pokud tedy žáci dostávají slovní hodnocení, chválí tyto rodiče žáky za konkrétní věci. Rodiče žáků ze školy Z pak pochvalu opírají především o to, jakou známku domu přinesli. Lze se domnívat, že jim na známkách jejich dětí velmi záleží.

Vyšší míra spokojenosti s užívanou formou hodnocení se stejně jako u žáků objevuje také u rodičů ze školy S. Z dotazníkového šetření rodičů vyplývá, že by rodiče žáků ze školy Z častěji uvítali jinou formu hodnocení. Zatímco známkování je pro rodiče dle jejich názoru přehledné a jednoduché, slovní hodnocení poskytuje

více informací. Nejvhodnější se na základě odpovědí jeví kombinace známkování a slovního hodnocení. Ta by rodičům žáků ze školy Z podala více informací než samotné známky. Slovní hodnocení rodiče lépe informuje o čtenářských dovednostech žáků a výroky o slovním hodnocení jsou dle rodičů častěji pravdivé, než je tomu u známkování. Důvodem může být, že rodiče ze školy S výroky o slovním hodnocení spíše potvrzují a také druhá skupina rodičů se často přikloní ke správnosti daných výroků. Naopak známkování je častěji podporováno jen rodiči ze školy Z. U slovního hodnocení oproti známkování rodiče souhlasí především s tím, že informuje o tom, v čem se žák musí zlepšit. Dále podává informace o jeho pokroku, dosažených vědomostech a motivuje je. Z názoru rodičů tedy jednoznačně vyplývá to, že zatímco se slovním hodnocením jsou rodiče spokojeni, známkování má jisté nedostatky, které by kombinací těchto dvou forem, mohly být odstraněny.

5.4 Závěr výzkumného šetření

Výzkum přinesl řadu zajímavých dat o tom, jak je čtení s porozuměním na školách hodnoceno a všemi účastníky vzdělávacího procesu vnímáno. Z výzkumného šetření zároveň vyplývají odpovědi na všechny formulované výzkumné otázky.

1. Jaká forma hodnocení je nejčastěji využívána učiteli prvního stupně základních škol v oblasti čtení s porozuměním?

Z odpovědí učitelů vyplývá, že v praxi jich využívá pro čtení s porozuměním 42 % slovní hodnocení, 32 % kombinaci známkování a slovního hodnocení a 25 % známkování. Kombinaci známkování a slovního hodnocení uvedli ti učitelé, kterým slovní hodnocení napomáhá rozšířit jinak využívané známkování. Jako nejčastější forma hodnocení čtení s porozuměním lze být tedy považováno slovní hodnocení. Učitelé se k této formě uchylují i v případě, že jejich škola využívá známkování. To lze chápat jako stvrzení domněnky, že se jim tato forma pro hodnocení čtení s porozuměním jeví jako vhodnější. Potvrzena je tím pádem také formulovaná

hypotéza, že v případě čtení s porozuměním učitelé vzhledem ke specifčnosti této oblasti upřednostňují slovní hodnocení.

2. Jaké důvody vedou učitele prvního stupně základních škol k využívání dané formy hodnocení?

Nejčastěji zmiňované důvody pro jednotlivé formy hodnocení:

slovní hodnocení

- pomáhá vysvětlit žákům, jak mají příště postupovat
- detailněji popisuje chyby, kterých se žáci dopustili
- informuje žáky o jejich přednostech
- je individuální
- motivuje

známkování

- žáci i rodiče jsou na známky zvyklí i v jiných předmětech
- je stručné
- je výstižné
- je srozumitelné pro všechny
- není časově náročné

kombinace známkování a slovního hodnocení

- známka je stručná, zároveň je její informační hodnota zvýšena slovním hodnocením
- na známky jsou žáci i rodiče zvyklí, společně se slovním hodnocením však i pomůže žákům se v dané dovednosti zlepšit

Na základě uvedených důvodů lze současně potvrdit hypotézu, že učitelé ve čtení s porozuměním volí formu slovního hodnocení, jelikož jim pomáhá se k výkonu žáka lépe vyjádřit, než je tomu u samotné známky.

3. Jaká informační hodnota je žákům v oblasti čtení s porozuměním skrze danou formu hodnocení předávána?

Učitelé z dotazníkového šetření i dotazované třídní učitelky se shodují na tom, že slovní hodnocení předává žákům více informací. Podává jim informace vysvětlující, na jaké úrovni se nachází, jaké jsou jejich přednosti i úskalí a jak mají dále postupovat. Tyto názory jsou potvrzeny také výpověďmi žáků a jejich rodičů. Žáci, jejichž výkon byl oznamován, se velmi často odkazovali na to, jakou známku dostali. Konkrétně jim tedy byla předána informace o tom, jak úspěšní v testu byli. Znamka je velmi často rodiči i žáky vnímána jako kritérium úspěchu žáků, aniž by byly poskytnuty širší informace. Naopak žáci ohodnocení slovně se dokáží zaměřit na konkrétní informace o jejich výkonu. Na rozdíl od oznamovaných žáků jim hodnocení nepředává pouze informaci o tom, jak se jim daný test povedl. Tito žáci si díky hodnocení uvědomují své přednosti, mezery a dokáží popsat, v čem by se měli zlepšit. Stejně informace poskytuje hodnocení i jejich rodičům. Na základě těchto výsledků lze tedy potvrdit hypotézu, že žáci ohodnocení slovním hodnocením si lépe uvědomují úroveň jejich čtenářských dovedností než žáci, kteří jsou hodnoceni známkou.

4. Jaká forma se jeví jako vhodnější pro hodnocení čtení s porozuměním?

Z výsledků výzkumného šetření se jako vhodnější pro hodnocení čtení s porozuměním jeví forma slovního hodnocení, což potvrzuje formulovanou hypotézu. Toto tvrzení vychází z několika následujících zjištění z výzkumného šetření.

- Učitelé upřednostňují při hodnocení žáků ve čtení s porozuměním slovní hodnocení.
- Slovní hodnocení předává žákům klíčové informace o tom, jaká je jejich úroveň zvládnutí dovedností číst s porozuměním. Informuje o přednostech i mezerách žáků v této oblasti.

- Slovní hodnocení podává žákům návrhy, jak mají své dovednosti ve čtení s porozuměním zdokonalit.
- Kvalitní slovní hodnocení neskrývá riziko demotivace žáků od čtení.
- Žáci dokáží skrze slovní hodnocení popsat, co jim jde i dělá problémy při čtení s porozuměním.
- Žáci si díky slovnímu hodnocení uvědomují znaky vykazující dovednost číst s porozuměním.
- Rodiče jsou informováni o tom, co by jejich žáci mohli zlepšit, aby lépe ovládali čtení s porozuměním.
- Rodiče díky slovnímu hodnocení dokáží popsat, jak si žáci ve čtení s porozuměním počínají.

6 Adaptace způsobů hodnocení

6.1 Známkování testu ve čtení s porozuměním

Z výzkumného šetření vyplynulo, že jako vhodnější a efektivnější forma hodnocení čtení s porozuměním se jeví slovní hodnocení. Učitelka, která hodnotí známkami, přiznává, že slovní hodnocení nevyužívá především z časových důvodů. Následná adaptace by tedy měla pomoci rozšířit hodnocení známkami takovou formou, aby lépe vyhovovalo potřebám všech účastníků vzdělávacího procesu. Vytvořená tabulka (viz. obr. č. 5) by měla být součástí známkování testů ve čtení s porozuměním. Učitelé ji mohou zařadit přímo do testu žáků nebo jim ji mohou předat až posléze zvlášť. Zároveň je důležité, aby žáci byli s tabulkou seznámeni, rozuměli jí a uměli s ní pracovat. Zakotveno je pouze 6 dovedností žáka ve čtení s porozuměním, na které se učitelé dle výzkumného šetření při hodnocení žáků v této oblasti zaměřují nejvíce. Vymezením těchto základních dovedností je zaručena stručnost tabulky. Ta napomáhá tomu, aby učitel nemusel nad hodnocením strávit tolik času, jako je tomu u slovního hodnocení. Není důležité vyplnit všechna políčka. Pokud se však učitel zaměří alespoň na nejzákladnější informace, které si při hodnocení o žákovi uvědomil, žákovi to velmi pomůže při další práci. Každá informace navíc představuje pro žáka možnost dozvědět se o svém výkonu cenné informace. Jedná se tedy o vhodný kompromis mezi známkami a slovním hodnocením, zároveň je však méně náročný než plnohodnotná kombinace těchto dvou forem. Tabulka splňuje následující kritéria:

1. je stručná, z hlediska vyplnění tedy není časově náročná,
2. podává žákům bližší informace o jejich výkonu,
3. navrhuje, na co by se žáci měli více zaměřit.

výsledná známka:

jméno žáka: _____

	Co ti jde? ✓	Co ti nejde? x	Proč?	Jak to zlepšit?
vyhledávání informací v textu				
orientace v textu				
vyvození hlavní myšlenky textu				
porozumění pocitům, náladám postav				
propojení vlastních zkušeností s textem				
posouzení věrohodnosti textu				

Obrázek 5 - Tabulka pro upřesnění známkování čtení s porozuměním

6.2 Slovní hodnocení testu ve čtení s porozuměním

Slovní hodnocení žáků, které bylo součástí výzkumného šetření, se na základě porovnání s literaturou (Stará a kol., 2006) jeví jako kvalitní. Nicméně v některých případech obsahovalo jisté nedostatky. Ty mohly být způsobeny nepozorností i množstvím žáků, kterým bylo zapotřebí slovní hodnocení napsat. Vytvořeno bylo tzv. dvanáctero (viz. obr. č. 6), které by mohlo zásadní nedostatky při psaní slovního hodnocení eliminovat. Dvanáctero se opírá o výše uvedenou literaturu a výsledky výzkumného šetření. Vymezeny byly základní body, které se z odpovědí učitelů i analýzy slovního hodnocení učitelky S jeví jako klíčové. Učitelé mohou při tvorbě slovního hodnocení v této oblasti následující dvanáctero využít, aby bylo slovní hodnocení co nejvíce efektivní. Dvanáctero obsahuje pouze základní body, je tedy velmi stručné a dobře přehledné. Lehce tak dopomůže učitelům vyvarovat se zbytečných chyb při zpětné vazbě v oblasti čtení s porozuměním a výsledné hodnocení bude co nejvíce efektivní. Zároveň však radí, jaké dovednosti žáků by neměly být při čtení s porozuměním v hodnocení vynechány. Dvanáctero splňuje následující kritéria:

1. pomáhá učitelům při tvorbě i kontrole slovního hodnocení,
2. vymezuje klíčové dovednosti ve čtení s porozuměním,
3. vymezuje základní znaky kvalitního slovního hodnocení.

SLOVNÍ HODNOCENÍ VE ČTENÍ S POROZUMĚNÍM

Dvanáctero dobrých rad, jak žákovi zpětnou vazbu dát

Zaměř se na dovednost žáka v/ve:

1. vyhledávání informací v textu,
2. orientaci v textu,
3. vyvození hlavní myšlenky textu,
4. porozumění pocitům, náladám postav,
5. propojení vlastních zkušeností s textem,
6. posouzení věrohodnosti textu.

Zkontroluj, zda:

7. oslovuješ žáka jménem,
8. užíváš spisovnou formu velkých písmen (Ty, Tvoje),
9. začínáš něčím pozitivním,
10. po pozitivním následují negativa,
11. navrhuješ, jak dále postupovat,
12. používáš popisný a srozumitelný jazyk.

Obrázek 6 - Dvanáctero pro slovní hodnocení čtení s porozuměním (využit obrázek z internetového zdroje depositphotos.com)

Závěr

Diplomová práce se zabývala hodnocením žáků ve čtení s porozuměním. Hodnocení je vnímáno jako klíčový předpoklad pro úspěšné vzdělávání žáků. Součástí poslání učitelské profese je tedy mimo jiné také volba a správné využití forem hodnocení, mezi které se především řadí slovní hodnocení a známkování. Velmi důležité se jeví vhodně hodnotit dovednost žáků číst s porozuměním, která se stává jedním z východisek pro hodnotné zařazení jedince do společnosti. Diplomová práce si kladla za cíl definovat způsob realizace hodnocení a jeho následný vliv v oblasti čtení s porozuměním ve školách, které hodnotí formou klasifikace, a ve školách, kde využívají slovní hodnocení. Pro splnění definovaného cíle se stala podkladem podrobná rešerše literatury a výsledky vyplývající z realizovaného výzkumného šetření.

Teoretická část diplomové práce přiblížila problematiku hodnocení žáků v oblasti čtení s porozuměním. Rozdělena byla na tři úseky. První kapitola se podrobně zabývala vymezením pojmu hodnocení, především pak v kontextu vzdělávání. Byly definovány základní druhy školního hodnocení žáků, a to včetně jejich charakteristik, kladných i záporných stránek. Prostor byl věnován také klíčovým funkcím, které hodnocení ve školní praxi naplňuje. V neposlední řadě pak byla popsána kritéria hodnocení žáků. Dvěma základními formám hodnocení, tedy klasifikaci i slovnímu hodnocení, byla věnována druhá kapitola diplomové práce. Obě formy byly důkladně charakterizovány, a to včetně definování jejich předností i nedostatků. Pozornost byla zaměřena také na kvalitní formulaci a využití daných způsobů hodnocení. Poslední kapitola teoretické části se zabývala čtením s porozuměním. Významnost této dovednosti žáků byla přiblížena pomocí jí nadřazenějším pojmům, které se nazývají funkční a čtenářská gramotnost. Blíže specifikováno bylo pak hodnocení žáků ve čtení s porozuměním, včetně kritérií a indikátorů využívaných pro hodnocení této oblasti.

Praktická část diplomové práce se zaměřila na prohloubení teoretických poznatků v oblasti hodnocení žáků ve čtení s porozuměním. Výzkumné šetření bylo rozděleno na dvě etapy. Cílem první z nich bylo prostřednictvím metody dotazníku

zjistit, jaká forma hodnocení žáků v oblasti čtení s porozuměním je učiteli základních škol v České republice nejčastěji využívána a z jakých důvodů. Ve druhé fázi bylo pak provedeno výzkumné šetření s prvky akčního výzkumu, které bylo s ohledem na mimořádné uzavření škol realizováno distanční formou. Cílem bylo definovat způsob realizace známkování a slovního hodnocení i jeho následný vliv prostřednictvím názorů učitelů, žáků a rodičů. Pro splnění zadaného cíle byl výzkum uskutečněn ve škole, kde jsou žáci hodnoceni slovně, a ve škole, kde využívají klasifikaci. Obě tyto školy poskytly výzkumný vzorek, který se skládal z žáků čtvrtých tříd, jejich rodičů a třídních učitelů. Východiskem se pro tuto část výzkumného šetření stalo testování žáků ve čtení s porozuměním prostřednictvím důkladně sestaveného testu. Společně s hodnocením tohoto testu byl žákům i rodičům podán dotazník. Učitelky byly pro získání hlubších informací podrobeny polostrukturovanému interview.

Dotazníkové šetření potvrzuje, že učitelé v České republice využívají jako formu hodnocení nejčastěji známkování. Z výsledků výzkumu však dále vyplývá, že v oblasti čtení s porozuměním je jimi upřednostňováno slovní hodnocení, které lépe dokáže vystihnout veškeré aspekty této dovednosti. Při hodnocení čtení s porozuměním se učitelé zaměřují nejčastěji na čtyři základní postupy porozumění, které jsou definovány výzkumným šetřením PIRLS. Z výpovědí respondentů je dále patrné, že spokojenost s využívanou formou se vyskytuje spíše u učitelů, kteří hodnotí slovně, případně kombinací známkování a slovního hodnocení. Učitelé, kteří využívají známky, častěji zmínili jisté pochybnosti o využívání této formy. Podobně tomu bylo i u žáků a rodičů, kteří zastupovali známkování. Tito žáci oproti druhé skupině také častěji zmínili, že by rádi chodili do školy bez známek. Rodiče těchto dětí pak v souvislosti se známkami zdůrazňovali nedostatečnost informací a individualizace. Vhodným řešením se dle výzkumu pro rodiče jeví kombinace známkování a slovního hodnocení, která jim sdělí podrobnější informace, zároveň však nepostrádá stručnost v podobě známky. Slovní hodnocení, případně jeho kombinace se známkami, je pro žáky dle učitelů vhodnější, protože pomáhá vysvětlit chyby, kterých se dopustili. Podává jim však také informace o jejich přednostech a navrhuje řešení, která pomohou žákům

v dalším rozvoji. Znamky jsou učiteli využívány především pro jejich stručnost, výstižnost i časovou nenáročnost. Rozhovory s třídními učitelkami i souhlasy rodičů s předloženými tvrzeními podpořily zjištěné poznatky.

V testu zaměřeném na čtení s porozuměním uspěli žáci z obou škol velmi podobně. Výzkum tedy neprokázal případný vliv některé z forem hodnocení na výsledný výkon žáků v této oblasti. Žáci si nejlépe vedli v otázkách zaměřených na vyhledávání informací, které lze vyčíst z testu. Hodnocení žáků známkou vycházelo z počtu získaných bodů, jednalo se tedy o spravedlivé hodnocení. Slovní hodnocení žáků bylo z vyšší části v souladu s literaturou. Některá slovní hodnocení však postrádala jisté informace, které by v kvalitním slovním hodnocení neměly chybět. Žákům byly prostřednictvím hodnocení sděleny informace o jejich výkonu, a to včetně poznatků o jejich přednostech, nedostatcích i návrhu, jak dále pokračovat. Na základě slovního hodnocení si žáci uvědomovali konkrétní dovednosti, které při čtení s porozuměním uplatňovali. Dokázali je pojmenovat a určit, co přesně jim v testu šlo, či působilo problémy. Naopak žáci, kteří byli hodnoceni známkou, srovnávali svůj výkon pouze s konkrétním stupněm klasifikace, popřípadě nebyli schopni se ke svému výkonu blíže vyjádřit. Jejich odpovědi neobsahovaly žádné podrobnější informace o dovednostech ve čtení s porozuměním. Stejný efekt způsobilo hodnocení i u rodičů. Zatímco si skrze slovní hodnocení rodiče uvědomili, jaké konkrétní dovednosti jejich děti ovládají, z udělené známky rodiče vyčetli pouze informaci o tom, zda se žákům test povedl, či ne. Vzhledem k odpovědím i názorům všech respondentů vyplývá, že efektivnější se pro čtení s porozuměním jeví hodnocení slovní.

Na základě výše uvedených výsledků výzkumného šetření lze konstatovat, že stanoveného cíle diplomové práce bylo dosaženo. Výzkumné otázky byly zodpovězeny a formulované hypotézy potvrzeny. Teoretické poznatky společně se získanými daty přináší hlubší přehled o problematice hodnocení čtení s porozuměním. Práce vykresluje, jak je hodnocení žáků obecně i v této oblasti realizováno a z pohledu učitelů, žáků i rodičů vnímáno. Na základě výsledků byly v závěru práce navrženy podněty pro zefektivnění daných způsobů hodnocení

v této oblasti tak, aby lépe vyhovovaly potřebám žáků, rodičů i učitelů. Diplomová práce tedy zároveň podává praktické rady pro učitele prvního stupně základní školy. Slovní hodnocení bylo shledáno jako vyhovující forma hodnocení žáků v této oblasti. Pro eliminaci nedostatků tohoto hodnocení z hlediska obsahu bylo vytvořeno tzv. dvanáctero, které připomíná učitelům nejdůležitější body, které by slovní hodnocení ve čtení s porozuměním mělo obsahovat. Pro potřeby známkování čtení s porozuměním byla pak vytvořena hodnotící tabulka, která zefektivní klasifikaci, jelikož obsahuje informace, které žákům pouhá známka nepředá. Zároveň však učitelům nezabírá tolik času jako je tomu u psaní slovního hodnocení.

Seznam použité literatury

ALTMANOVÁ, J. a kol. (2011). Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP. ISBN 978-80-86856-98-8.

ALTMANOVÁ, J.; FALTÝN, J.; NEMČÍKOVÁ K.; ZELENDOVÁ, E. (eds.) (2010). Gramotnosti ve vzdělávání: [příručka pro učitele]. Vyd. 1. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 978-80-87000-41-0.

AMONAŠVILI, A. Š. (1987). Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování žáků: experimentální pedagogická studie. Praha: Pedagogická fakulta UK.

BENDL, S. (2015). Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4248-9.

BLACHOWICZ, C.; OGLE, D. (2008) Reading Comprehension: Strategies for Independent Learners. 2nd. New York: The Guilford Press. ISBN 2008007820.

BRANDEN, N. (2001). The psychology of self-esteem: a revolutionary approach to self-understanding that launched a new era in modern psychology. 32nd anniversary ed. San Francisco: Jossey-Bass. ISBN 0787945269.

BRUSENBAUCH MEISLOVÁ et al. (2019). Role rodičů, učitelů a moderních technologií v rozvoji čtenářské gramotnosti žáků 4. tříd ZŠ v České republice: sekundární analýza PIRLS 2016. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-21-2.

CEDRYCHOVÁ, V.; RAUDENSKÝ, J. (1996). Kapitoly z obecné didaktiky pro učitele střední školy. Vyd. 2. V Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP. Skripta (Univerzita Jana Evangelisty Purkyně). ISBN 80-7044-142-9.

ČAPEK, R. (2008a). Odměny a tresty ve školní praxi. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1718-0.

ČAPEK, R. (2008b). Vztah žáků a rodičů ke klasifikaci na základní škole [online]. [cit. 2019-10-23] Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/2167/VZTAH-ZAKU-A-RODICU-KE-KLASIFIKACI-NA-ZAKLADNI-SKOLE.html/>

ČÁBALOVÁ, D. (2011). Pedagogika. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2993-0.

ČÁP, J.; MAREŠ, J. (2007). Psychologie pro učitele. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.

DOLEŽALOVÁ, J. (2005). Funkční gramotnost: Proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 8070411155.

DUFKOVÁ, M. (2018). Jak rozvíjet čtení s porozuměním. Oblastní pedagogicko-psychologická poradna Vyškov [online]. [cit. 2020-02-20] Dostupné z: <http://www.opppvyskov.cz/index.php/pracoviste/boskovice/93-rodic-boskovice/314-jak-rozvijet-cteni-s-porozumenim>

DVOŘÁKOVÁ, M.; KOLÁŘ, Z.; TVRZOVÁ, I.; VÁŇOVÁ, R. (2015). Základní učebnice pedagogiky. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5039-2.

FASNEROVÁ, M. (2018). Prvopočáteční čtení a psaní. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0289-1.

GAVORA, P. (2000). Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

HATTIE, J.; TIMPLERLEY, H. (2007). The Power of Feedback. Review of Educational Research [online], No. 1. [cit. 2019-12-07] Dostupné z: <http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>

HAUSENBLAS, O. (2001a). Co jsou to kritéria a indikátory hodnocení [online]. [cit. 2019-10-12] Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=29/kriteria>

HAUSENBLAS, O. (2001b). Jak hodnotit práci, pokrok a produkty dětí v literární výchově na 1. stupni? [online]. Kritické myšlení. [cit. 2019-10-16] Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/prectetesi.php?co=texty/jakhodnotit>

HAVEL, J.; NAJVAROVÁ, V. a kol. (2011). Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5714-2.

HAVLÍNOVÁ, H. (2018). Čtenářské strategie od prvních školních dnů. Metodický portál RVP [online]. [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/21877/CTENARSKE-STRATEGIE-OD-PRVNICH-SKOLNICH-DNI.html/>

HELUS, Z. (2015). Sociální psychologie pro pedagogy. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4674-6.

HRABAL, V. (1988). Jaký jsem učitel?: Metody získávání poznatků o vlastní vzdělávací činnosti. Praha: SPN. Knihovnička učitele.

CHRÁSKA, M. (2007). Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.

JANÍK, T.; KNECHT, P.; NAJVAROVÁ, V. (eds.) (2007). Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula. Brno: Paido. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-153-9.

JANOTOVÁ, Z.; TAUBEROVÁ, Z.; KOŠTÁLOVÁ a kol. (2018). Publikace s uvolněnými úlohami z mezinárodního šetření PIRLS 2016: úlohy ze čtenářské gramotnosti pro 4. ročník. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-19-9.

JEDLIČKA, R.; KOŤA, J.; SLAVÍK, J. (2018). Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0586-1.

KALHOUS, Z.; OBST, O. (2002). Školní didaktika. Praha: Portál. ISBN 80-7178-253-X.

KINTSCH, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A Construction-Integration Model. [online], Psychological Review. [cit. 2019-10-16]
Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>

KNOTOVÁ, D. (2014). Školní poradenství. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4502-2.

KOLÁŘ, Z. (2012). Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. (2009). Hodnocení žáků. 2., dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2834-6.

KOLÁŘ, Z.; VALIŠOVÁ, A. (2009). Analýza vyučování. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2857-5.

KOŠÍKOVÁ, V. (2011) Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2433-1.

KOSOVÁ, B. (1997). Hodnotenie ako prostriedok humanizácie školy. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela. ISBN 80-8055-067-0.

KOŠTÁLOVÁ, H.; ŠAFRÁNKOVÁ, K.; HAUSENBLAS, O.; ŠLAPAL, M. (2010). Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. Praha: Česká školní inspekce.

KOŠTÁLOVÁ, H.; MIKOVÁ, Š.; STANG, J. (2012). Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0220-2.

KYRIACOU, CH. (1996). Klíčové dovednosti učitele. Praha: Portál. ISBN 80-7178-022-7.

LAUFKOVÁ, V.; Ronková, J. (2017). Čtenářská gramotnost v pojetí projektu ELINET. Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání: odborný recenzovaný časopis zaměřený na problematiku čtenářské, matematické, informační a přírodovědecké gramotnosti a pregramotnosti. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISSN 2533-7882.

Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání. (2006) [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. [cit. 2019-10-12]
Dostupné z: <http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2010/02/Manual_SVP-ZV.pdf>

MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. (1995). Komunikace ve škole. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1070-3.

MCKAY, P. (2006). Assessing young language learners. Cambridge, UK: Cambridge University Press. ISBN 0521841380.

Metodika výuky čtení (2016) [online]. Brno: Nová škola Brno [cit. 2020-02-20].
Dostupné z: <http://www.novaskolabrno.cz/downloads/MR-metodika-vyuky-cteni.pdf>

MIKOVÁ, Š. (2007). Výhody a nevýhody slovního hodnocení [online]. Verlag Dashöfer. [cit. 2020-02-18] Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1523/vyhody-a-nevyhody-slovniho-hodnoceni.html/>

NAJVAROVÁ, V. (2008). Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy [online]. Brno [cit. 2020-02-19]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/pmr7g/VN_disertace.pdf. Disertační práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce PhDr. Oldřich Šimoník, CSc.

PALEČKOVÁ, J.; TOMÁŠEK, V.; BASL, J. (2010). Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě číst? Praha : ÚIV. ISBN 978-80-211-0608-6

PELIKÁN, J. (2004). Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-569-8.

PORAZILOVÁ, L. (2018). Muži za katedrou jsou stále vzácností [online]. Perpetuum vzdělání bez hranic, Scio. [cit. 2020-03-12] Dostupné z: <https://perpetuum.cz/2018/10/muzi-za-katedrou-jsou-stale-vzacnosti/>

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. (2008). Pedagogický slovník. 4.vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-416-8.

PRŮCHA, J.; VETEŠKA, J. (2012). Andragogický slovník. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3960-1.

Průvodce upraveným RVP ZV (2016) [online]. Národní ústav pro vzdělávání. [cit. 2019-10-17] Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10578>

Průzkum zaměřený na hodnocení s cílem zlepšit učení - Výsledky (2018) [online]. [cit. 2019-10-13] Dostupné z: <https://www.schooleducationgateway.eu/cz/pub/viewpoints/surveys/poll-on-assessment-for-learnin.htm>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2007) [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. 126 s. [cit. 2019-10-16]. Dostupné z: http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf.

Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension (2002). Santa Monica: RAND. ISBN 0-8330-3105-8.

REICHEL, J. (2009). Kapitoly metodologie sociálních výzkumů. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3003-6.

RICHMOND, M.; ROBINSON, C.; SACHS-ISRAEL, M. (2008). The global literacy challenge: a profile of youth and adult literacy at the mid-point of the United Nations Literacy Decade, 2003-2012. Paris: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.

ROGERS, C. R. (1998). Způsob bytí: klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele. Přeložil Jiří KREJČÍ. Praha: Portál. Spektrum (Portál). ISBN 80-7178-233-5.

RONKOVÁ, J. (2015). Rozvoj čtenářské gramotnosti: Edukační model na bázi metody Podvojného zápisu. Praha. Disertační práce. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Vedoucí práce Radka Wildová.

SEDLÁČKOVÁ, D. (2009). Rozvoj zdravého sebevědomí žáka. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2685-4.

SCHIMUNEK, F. P. (1994). Slovní hodnocení žáků. Přeložil Petr KOZLÍK. Praha: Portál. ISBN 80-85282-91-7.

SCHUMM, J. S. (2006). Reading assessment and instruction for all learners. New York, NY: Guilford Press. ISBN 9781593852917.

SIGMUNDOVÁ, A. (2019). Čtení s porozuměním jako předpoklad úspěšné strategie řešení slovních úloh v matematice [online]. Praha. [cit. 2020-02-20] Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/111738>. Disertační práce. Univerzita Karlova. Vedoucí práce Doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.

SKALKOVÁ, J. (1971). Aktivita žáků ve vyučování. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

SKALKOVÁ, J. (1995). Za novou kvalitu vyučování: (inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi). Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-11-7.

SKALKOVÁ, J. (1999). Obecná didaktika. Praha: ISV. ISBN 80-85866-33-1.

SLAVÍK, J. (1999). Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi. Praha: Portál. ISBN 80-7178-262-9.

SLAVÍK, J. (2003). Autonomní a heteronomní pojetí hodnocení – aktuální problém pedagogické teorie a praxe. Pedagogika. ISSN 3330-3815.

Slovní hodnocení a sebehodnocení (2015) [online]. In: . Průvodce upraveným RVP ZV. [cit. 2019-10-04] Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10802>

SMOLÍK, F.; MÁLKOVÁ, G. (2014). Vývoj jazykových schopností v předškolním věku. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4240-3.

STARÁ, J. a kol. (2006). Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ. Praha: Raabe. Nahlížen - nacházet. ISBN 80-86307-28-X.

STARÝ, K. (2006). Problematika hodnocení ve škole. In: Metodický portál RVP [online]. [cit. 2019-10-05] Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/GUA/993/PROBLEMATIKAHODNOCENI-VE-SKOLE.html/>

STARÝ, K.; LAUFKOVÁ, V. a kol. (2016). Formativní hodnocení ve výuce. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1001-6.

Straková, J.; Kašpárková, L.; Kramplová, I. a kol. (2002). Vědomosti a dovednosti pro život. Praha: ÚIV.

ŠAUEROVÁ, M.; ŠPAČKOVÁ, K.; NECHLEBOVÁ, E. (2012). Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4369-1.

ŠPAČKOVÁ, K. a kol. (2019) Vzdělávací modul Čtenářská gramotnost s metodikou. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-054-1.

ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. (2007). Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

TAHAL, R. a kol. (2017). Marketingový výzkum. Postupy, metody, trendy. 1. vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-9867-2

THOMKOVÁ, A.; DANÍČKOVÁ, J.; KUČEROVÁ, E.; KRÍŽOVÁ, J. (1995). Známká alebo slovo?. Martin: Základná škola, Ulica Hurbanova. ISBN 80-967362-1-3.

TUČEK, Alexandr (1966). Problémy školního hodnocení žáků: Úvod do nauky o hodnocení žáků. Praha: SPN – Pedagogické nakladatelství.

TURECKIOVÁ, M. (2004). Řízení a rozvoj lidí ve firmách. Praha: Grada. ISBN 80-247-0405-6.

URBANOVSKÁ, E. (2001). Hodnocení a sebehodnocení. Kritické myšlení. [online]. [cit. 4. října 2019] Dostupné na WWW: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty13_hodnoceni

VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. (2011). Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.

VELIKANIČ, J. (1973). Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Knižnica priateľov pedagogickej literatúry.

VYGOTSKIJ, L. S. (1975). Myšlení a řeč. Praha: SPN.

VYKOUKALOVÁ, V.; WILDOVÁ, R. (2013). Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-642-0.

WILDOVÁ, R. (2005). Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-228-8.

WILDOVÁ, R.; KUCHARSKÁ, A.; BÁRTOVÁ, M. (2012). Podněty pro pracovník České školní inspekce k možnosti hodnocení rovin čtenářské gramotnosti. Praha: Pedagogická fakulta UK. ISBN 978-80-7290-576-8.

WYLIE, E. C. (2012). Improving formative assessment practice to empower student learning. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press. ISBN 9781412997010.

ZACHOVÁ, A. (2013). Čtenářství a čtenářská gramotnost. 1. vyd. Vlkov: Helena Rezková. ISBN 978-80-904449-7-3.

ZHANG, L. (2017). Metacognitive and Cognitive Strategy Use in Reading Comprehension: A Structural Equation Modelling Approach. Singapore: Springer Nature. ISBN 978-981-10-6324-4.

ZIEGENSPECK, J. W. (2002). K problému známkování ve škole: obecná problematika a empirické výzkumy. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 80-7194-402-5.

Zjištění z mezinárodního šetření PISA 2018 (2019) [online]. OECD [cit. 2020-02-19]
Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Publikace/PISA_2018_country_note.pdf

ZORMANOVÁ, L. (2014). Obecná didaktika: pro studium a praxi. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4590-9.

Využité obrázky

Depositphotos. Papirus Stock Vectors. Dostupné z:
https://st.depositphotos.com/1154062/2845/v/450/depositphotos_28453563-stock-illustration-vector-old-scroll-paper.jpg

Seznam obrázků

Obrázek 1 - Heteronomní hodnocení (Jedlička, Kořa a Slavík, 2008, s. 267).....	13
Obrázek 2 - Autonomní hodnocení (Jedlička, Kořa a Slavík, 2018, s. 267)	14
Obrázek 3 - Posuzující a popisný jazyk (Košťálová, Miková a Stang, 2012, s. 49 - 50)	40
Obrázek 4 - Složky funkční gramotnosti (Janík, Knecht a Najvarová, 2007, s. 78)45	
Obrázek 5 - Tabulka pro upřesnění známkování čtení s porozuměním	107
Obrázek 6 - Dvanáctero pro slovní hodnocení čtení s porozuměním (využit obrázek z internetového zdroje depositphotos.com).....	109

Seznam tabulek

<i>Tabulka 1 - Postupy porozumění (Janotová et al., 2018, s. 14 - 16).....</i>	<i>52</i>
<i>Tabulka 2 - Kontrolní tabulka pro čtení s porozuměním (Schumm, 2006, s. 235). ..</i>	<i>53</i>
Tabulka 3 - Kritéria a indikátory rovin čtenářské gramotnosti (upraveno podle Wildová, Kucharská, Bártová a kol, 2012, s.15 – 19)	55
Tabulka 4 - Testované postupy porozumění v jednotlivých otázkách.....	60
Tabulka 5 - Charakteristika respondentů (dotazníkové šetření)	63
Tabulka 6 - Charakteristika výzkumného vzorku (druhá část výzkumného šetření)	65
Tabulka 7 - Četnost odpovědí v testu.....	74
Tabulka 8 - Úspěšnost žáků v testu.....	75
Tabulka 9 - Příklady slovního hodnocení	77
Tabulka 10 - Porovnání známkování a slovního hodnocení.....	79
Tabulka 11 – Jak ovlivňují testové otázky zážitek z četby?	84
Tabulka 12 - Jaký měli žáci z testu pocit? Jak jim test šel?.....	85
Tabulka 13 - Jak často jsou žáci ve čtení hodnoceni?	85
Tabulka 14 - Jak žákům vyhovuje způsob hodnocení?	86
Tabulka 15 - Chtěli by žáci chodit do školy s jiným hodnocením?.....	86
Tabulka 16 – Jak hodnocení pomáhá žákům uvědomit si své čtenářské dovednosti?	88
Tabulka 17 - Příklady sebehodnocení žáků	89
Tabulka 18 - Záleží žákům na dobrém hodnocení?	90
Tabulka 19 - Mají žáci strach z negativního hodnocení?	90
Tabulka 20 - Myslí si žáci, že budou mít z jejich výsledku rodiče radost?	91
Tabulka 21 - Jsou žáci rodiči chváleni za práci ve škole?.....	92
Tabulka 22 - Jsou žáci rodiči trestáni za práci ve škole?	92
Tabulka 23 - Jakou formu hodnocení preferují rodiče?	93
Tabulka 24 - Vyhovuje rodičům forma hodnocení jejich dítěte?	93
Tabulka 25 - Je hodnocení žáka v testu pro rodiče dostatečně informativní?	95
Tabulka 26 - Jak rodiče souhlasí s danými výroky?.....	97

Seznam grafů

Graf 1 – Vnímání důležitosti známek žáky (Čapek, 2008b).....	33
Graf 2 - Nejčastěji využívaná forma hodnocení na prvním stupni ZŠ	69
Graf 3 - Upřednostňovaná forma hodnocení učiteli prvního stupně ZŠ.....	70
Graf 4 – Učiteli upřednostňovaná forma hodnocení žáků ve čtení s porozuměním	72
Graf 5 – Učiteli využívaná forma hodnocení žáků ve čtení s porozuměním	73

Seznam příloh

Příloha 1 - Dotazník pro učitele prvního stupně ZŠ	128
Příloha 2 - Text pro žáky.....	130
Příloha 3 - Test pro žáky.....	132
Příloha 4 - Dotazník pro žáky (slovní hodnocení).....	134
Příloha 5 - Dotazník pro žáky (známkování)	138
Příloha 6 - Dotazník pro rodiče	142
Příloha 7 - Připravené otázky pro polostrukturované interview.....	144

Příloha 1 - Dotazník pro učitele prvního stupně ZŠ

Formy hodnocení žáků na 1. stupni ZŠ

Vážené učitelky, vážení učitelé,

žádám Vás o vyjádření Vašeho názoru. Jsem studentka PedF Univerzity Karlovy a píší diplomovou práci na téma hodnocení žáků na prvním stupni ZŠ. Práce se konkrétně zabývá klady a zápory známkování a slovního hodnocení v oblasti čtení s porozuměním a toto dotazníkové šetření má za úkol zjistit, jaké formy hodnocení jsou na 1. stupni ZŠ využívány.

Dotazník je určen pro učitele prvního stupně ZŠ, je zcela anonymní a jeho vyplnění Vám zabere méně než 5 min.

Velice děkuji za Váš čas!

1. Jsem
 - ☐ muž.
 - ☐ žena.
2. Je mi
 - ☐ 18 až 29 let.
 - ☐ 30 až 45 let.
 - ☐ 46 až 59 let.
 - ☐ 60 let a více.
3. Délka mé učitelské praxe je
 - ☐ do 2 let.
 - ☐ od 2 do 10 let.
 - ☐ od 11 do 20 let.
 - ☐ 20 let a více.
4. Pracuji ve/v
 - ☐ státní škole.
 - ☐ soukromé škole.
5. Škola, na které učím, využívá
 - ☐ známkování.
 - ☐ slovní hodnocení.
 - ☐ kombinaci známkování a slovního hodnocení.
6. Forma hodnocení využívaná na mé škole mi
 - ☐ vyhovuje.
 - ☐ nevyhovuje.

7. Osobně upřednostňuji

- ☐ známkování.
- ☐ slovní hodnocení.
- ☐ kombinaci slovního hodnocení a známkování.
- ☐ jiná...

8. Tuto formu hodnocení upřednostňuji, protože

9. Čtení s porozuměním by se podle mě mělo hodnotit formou

- ☐ známkování.
- ☐ slovního hodnocení.
- ☐ kombinace známkování a slovního hodnocení.

10. Když hodnotím čtení s porozuměním, využívám

- ☐ známkování.
- ☐ slovní hodnocení.
- ☐ kombinaci známkování a slovního hodnocení.
- ☐ jiná...

11. Čtení s porozuměním hodnotím takto, protože

Příloha 2 - Text pro žáky

Jak jsem psal Lucii sloh

„Co je s tebou?“ zeptala se máma. „Nejsi nemocný?“

„Ne,“ zahučel jsem do polštáře, ale zůstal jsem dál ležet na gauči.

Máma mi sáhla na čelo.

„Teplotu nemáš... Tak proč proboha tady ležíš za bílého dne jako mrtvola? Proč se neučíš nebo si nejdeš hrát?“

Napadlo mě, že s rodiči je to většinou beznadějně. Ničemu nerozumějí. Hlavně máma nechce pochopit nic, co nesouvisí s jídlem, spaním, mytím a učením. To jsou jediné čtyři věci, které ji na mně zajímají: musíš spát osm hodin, pravidelně jíst, mýt si uši a pořádně se učit! Ale můj život...

S tátou je to mnohem lepší, ale stejně... Nevím, jak bych mu například zdůvodnil, proč tu ležím na gauči jako mrtvola. S tátou si povídáme o různých věcech, ale zrovna tohle...

Když jsem si vzpomněl, znovu mě zalilo horko.

Taková ostuda!

Jsem vyřízený. Jsem pro kluky nadobro odrovnaný, jsem odepsaný a znemožněný. A zítra musím jít ke všemu do školy a všichni tam budou.

Zavrtal jsem se ještě hlouběji do polštáře, nejraději bych se propadl gaučem, podlahou, celým domem až pod zem, kamsi do pekla.

Nechtěl jsem na to myslet, ale ta vzpomínka se mi každou chvíli vracela: jak stojím v Jelení ulici před Lucčiným domem, jak se za rohem objevují kluci, jak strnu překvapením, jak se kluci chechtají, jak pískají a pokřikují, jak mě obkličují a řvou:

„Pánové, senzací! Milan se zabouchl do Lucky!“

„Lucie, Lucie, kdo tě to miluje!“

„Mají rande, júúú!“

„Žádné rande nemám,“ křičel jsem, „jsem tu jen tak!“

„Je tu jenom tak!“ smáli se dál kluci a já jsem věděl, že je konec. Nikdy tomu neuvěřím. Nikdy neuvěřím, že jsem byl v Lucčině ulici kvůli slohu.

Včera o přestávce mě Lucie zastavila na chodbě. Nechtěl jsem si jí všimnout, protože co si taky mám vykládat s holkou, když se na mě všichni dívají, ale Lucie jen tiše zaprosila:

„Milane, prosím tě, udělej mi sloh!“

S Lucí je to totiž obráceně než s ostatními holkami: Lucie vůbec neumí psát sloh. Když jsme vloni po prázdninách dostali sloh na téma *Jak jsem se měl o prázdninách*, napsala do sešitu – *dobře*. A nevěděla co dál.



Ale zase umí bezvadně matematiku, jako by byla kluk. Já jsem v matyce slabý, zato ovšem umím psát slohy, takže jsme na tom úplně obráceně.

Jenže: ještě nikdy jsem neřekl Lucii, aby mi udělala úkol z matky, protože... Vlastně ani nevím, proč jsem to od ní ještě nikdy nechtěl. Snad proto, že s ní skoro vůbec nemluví. Vždycky se na ni při vyučování jenom koukám, protože má krásné vlasy, ale povídat si s ní neumím. S jinými holkami to dokážu, ale když se mě na něco zeptá Lucie, stojím vždycky jako sloup a kloudná odpověď mě nenapadne. Nejradši bych si jednu vrazil, musím přitom vypadat pořádně blbě, ale nemůžu si pomoci, vždycky to takhle příšerně dopadne.

Ani tentokrát jsem se nezmohl na odpověď: než jsem se vzpamatoval, byla Lucie pryč. A tak jsem musel napsat Lucii sloh.

Měl se jmenovat *Zima v naší ulici*. Napsal jsem nejdřív svůj a pak jsem začal ten Lucčin, ale najednou jsem si vůbec nepamatoval, jak vypadá Lucčina ulice, a nevěděl jsem, co se v ní vlastně v zimě děje.

Tak jsem se tam vypravil a kluci mě nacytali.

Vztekem jsem se zakousl do polštáře: ještě pořád mi zněly v uších posměšné výkřiky kluků, jejich dorážení a moje zoufalé protesty na obranu, kterým stejně nevěřili.

„Sloh? Nelži!“

Do toho zmatku se otevřely dveře a na prahu stála Lucie.

Kluci rázem ztichli, Lucie se na mě zadívala, začervenala se a zmizela v domě.

Kluci se na mě vrhli.

„Lháři! Podvodníku! Teď nemůžeš nic zapírat, měli jste rande!“

Popadl mě vztek, zatmělo se mi před očima, takže jsem Michalovi hned jednu vrazil. Byla z toho pořádná mela.

Takak že jsem se dovlekl domů. Všechno mě bolí, modřiny ani nepočítám, ale nejvíc mě štví vědomí, že kluky ani za nic nepřesvědčím, že jsem nelhal, když jsem jim tvrdil, že jsem byl v Lucčině ulici jen tak.

Dalo mi šíleně práce zvednout se z gauče a doplazít se ke stolu. Položil jsem před sebe papír a napsal jsem nadpis: *Zima v naší ulici*.

Představoval jsem si Lucčinu ulici, chtěl jsem začít psát o té velké louži před Lucčiny domem, o louži, která měla okraje tak krásně zamrzlé, že vypadala jako zrcadlo v ozdobném rámu. Ale nenapsal jsem nic, protože jsem pořád viděl Lucku, jak stojí ve dveřích a celá rudá se na mě kouká.

Kluci si myslí, že jsem měl rande, a Lucka si zase bude myslet, že jsem kluky schválně přivedl před jejich dům.

Všichni mi křivdí!

Když jsem usínal, rozhodl jsem se, že se zítra s klukama ve škole ještě jednou poperu. Bylo mi jasné, že to přece jenom bude nejlepší způsob, jak je přesvědčit.

(Nataša Tanská)

Příloha 3 - Test pro žáky

Na základě přečteného textu zodpověz následující otázky:

1. Kdo vypráví tento příběh? (1)
 - a. Milanův kamarád
 - b. Lucie
 - c. Milan
 - d. Maminka
2. Proč psal Milan Lucii sloh? (1)
 - a. Chtěl jí udělat radost.
 - b. Paní učitelka mu to nakázala.
 - c. Lucie ho poprosila.
 - d. Chtěl jí ukázat, že umí napsat sloh lépe.
3. O čem měl Milanův sloh pojednávat? (1)
 - a. O tom, jak vypadá Milanova ulice v zimě.
 - b. O tom, jaké je roční období.
 - c. O tom, kolik aut parkuje v Milanově ulici.
 - d. O tom, jak se Milanovi žije v jeho ulici.
4. Přečti si znovu podtrženou větu v textu. Čemu přesně Milanova maminka nerozuměla? (1)

5. Proč si maminka myslela, že je Milan nemocný? (1)
 - a. Protože měl šátek kolem krku.
 - b. Protože ve dne ležel na gauči.
 - c. Protože šel brzy spát.
 - d. Protože měl horečku.
6. Co Milan dělal před Lucčíným domem? (1)
 - a. Měl rande s Lucií.
 - b. Chtěl vidět dům, ve kterém Lucie bydlí.
 - c. Šel se podívat, jak Lucčina ulice vypadá v zimě.
 - d. Čekal tam na své kamarády.
7. Jaký měl Milan pocit po návratu z Lucčiny ulice domů a jaký na konci příběhu? Na základě toho, co sis přečetl/a, vysvětli, proč měl takový pocit. (3)

8. Proč se Milan s Lucií nedokázal normálně bavit? (1)
- a. Líbila se mu.
 - b. Protože je to holka.
 - c. Nerozuměli si.
 - d. Byla na něj zlá.
9. Za co se Milan stydí? (1)
- e. Psal Lucii sloh.
 - f. Popral se s kamarády.
 - g. Neví, jak napsat sloh.
 - h. Kluci si myslí, že měl s Lucií rande.
10. Napiš 2 věci, o které se většinou zajímá Milanova maminka. (2)
-
-
11. Co znamená, že se Milanovi zatmělo před očima? (1)
- i. Zakryl si oči rukou.
 - j. Kluci u něho stáli tak blízko, že neviděl.
 - k. Bez přemýšlení ho uhodil.
 - l. Kluci ho uhodili a on chvíli neviděl.
12. Líbí se Lucie Milanovi? Uveď alespoň dvě informace z textu, co to dokazují. (3)
-
-
13. Co znamená přirovnání „stojí jako sloup“? (1)
-
-
14. Napiš, v kterém ročním období se příběh odehrává a proč si to myslíš. (2)
-
-
15. Jaký jiný název by byl pro tento příběh nejlepší? (1)
- m. Jak jsem viděl Lucií.
 - n. Jak jsem ležel na gauči.
 - o. Jak mi kluci nevěřili.
 - p. Jak jsem klukům lhal.

Příloha 4 - Dotazník pro žáky (slovní hodnocení)

Ahoj! 😊

Paní učitelka Ti ohodnotila Tvůj test. Podívej se na své hodnocení a odpověz na následující otázky.

Pokud vše vyplníš opravdu pořádně a žádnou otázku nevynecháš, na konci Tě čeká malá odměna.

1. Jaký máš z testu pocit? Vybarvi.



SKVĚLÝ



UJDE TO



ŠPATNÝ

Proč?

2. Jak si myslíš, že ti test šel? Vybarvi.



SKVĚLE



JAK CO



VŮBEC

Proč?

3. Prohlédni si hodnocení od paní učitelky. Co ti šlo nejlépe?

4. Prohlédni si hodnocení od paní učitelky. Co potřebuješ zlepšit?

5. Pomohlo Ti hodnocení uvědomit si, jak dobrá/ý ve čtení jsi? Vybarvi.



ANO



NE

Pokud ano, jak?

Pokud ne, co by ti pomohlo?

6. Proč si myslíš, že Ti paní učitelka napsala do hodnocení právě toto?

7. Napíš, jak by ses ohodnotil/a Ty sám/sama.

8. Bavit Tě příběh, který jsi četl/a? Vybarvi.



ANO



TROCHU



NE

9. Když jsi četl/a příběh, myslel/a jsi na to, že musíš správně odpovědět na otázky? Vybarvi.



ANO



TROCHU



NE

10. Hodnotí paní učitelka Tvé dovednosti ve čtení často? Vybarvi.



ANO



OBČAS



VŮBEC

11. Vyhovuje Ti způsob, jakým Tě paní učitelka hodnotí? Vybarvi.



ANO



TROCHU



NE

Proč?

12. Chtěl/a bys chodit do školy, kde se dostávají známky? Vybarvi.



ANO



NEVÍM



NE

Proč?

13. Navrhni, jakým jiným způsobem než slovním hodnocením, bys chtěl/a být hodnocen/a.

14. Budou mít Tvoji rodiče z Tvého výsledku radost? Vybarvi.



URČITĚ



MOŽNÁ



NE

Proč?

15. Chceš dostávat dobré hodnocení? Vybarvi.



ANO



JE MI TO JEDN O



NE

Proč?

16. Máš strach ze špatného hodnocení? Vybarvi.



ANO



NĚKDY ANO



NE

Proč?

17. Jak reagují rodiče, když Tě paní učitelka v hodnocení chválí?

18. Jak reagují rodiče, když Ti paní učitelka v hodnocení něco vytkne?

19. Chválí Tě rodiče za práci ve škole? Vybarvi.



ANO, ČASTO



OBČAS ANO



NE, NIKDY

Pokud ano, za co Tě chválí?

20. Trestají Tě rodiče za práci ve škole? Vybarvi.



ANO, ČASTO



OBČAS ANO



NE, NIKDY

Pokud ano, za co Tě trestají?

To je vše!

Zvládl/a jsi to parádně,

děkuji!



Příloha 5 - Dotazník pro žáky (známkování)

Ahoj! 😊

Paní učitelka Ti oznámkovala Tvůj testík. Podívej se na své hodnocení a odpověz na následující otázky.

Pokud vše vyplníš opravdu pořádně a žádnou otázku nevynecháš, na konci Tě čeká malá odměna.

1. Jaký máš z testu pocit? Vybarvi.



SKVĚLÝ



UJDE TO



ŠPATNÝ

Proč?

2. Jak si myslíš, že ti test šel? Vybarvi.



SKVĚLE



JAK CO



VŮBEC

Proč?

3. Prohlédni si hodnocení od paní učitelky. Co ti šlo nejlépe?

4. Prohlédni si hodnocení od paní učitelky. Co potřebuješ zlepšit?

5. Pomohla Ti udělená známka uvědomit si, jak dobrá/ý ve čtení jsi? Vybarvi.



ANO



NE

Pokud ano, jak?

Pokud ne, co by Ti pomohlo?

6. Proč si myslíš, že jsi dostal/a právě tuto známku?

7. Jakou známku bys dal/a sobě Ty sám/sama?

Proč?

8. Bavit Tě příběh, který jsi četl/a? Vybarvi.



ANO



TROCHU



NE

9. Když jsi četl/a příběh, myslel/a jsi na to, že musíš správně odpovědět na otázku? Vybarvi.



ANO



TROCHU



NE

10. Hodnotí paní učitelka Tvé dovednosti ve čtení často? Vybarvi.



ANO



OBČAS



VŮBEC

11. Vyhovuje Ti způsob, jakým Tě paní učitelka hodnotí? Vybarvi.



ANO



TROCHU



NE

Proč?

12. Chtěl/a bys chodit do školy, kde nejsou známky? Vybarvi.



ANO



NEVÍM



NE

Proč?

13. Navrhni, jakým jiným způsobem než známkami, bys chtěl/a být hodnocen/a.

14. Budou mít Tvoji rodiče z Tvého výsledku radost? Vybarvi.



URČITĚ



MOŽNÁ



NE

Proč?

15. Chceš dostávat dobré známky? Vybarvi.



ANO



JE MI TO JEDNO



NE

Proč?

16. Máš strach ze špatných známek? Vybarvi.



ANO



JE MI TO JEDNO



NE

Proč?

17. Jak reagují rodiče, když dostaneš dobrou známku?

18. Jak reagují rodiče, když dostaneš špatnou známku?

19. Chválí Tě rodiče za práci ve škole? Vybarvi.



ANO, ČASTO



OBČAS ANO



NE, NIKDY

Pokud ano, za co Tě chválí?

20. Trestají Tě rodiče za práci ve škole? Vybarvi.



ANO, ČASTO



OBČAS ANO



NE, NIKDY

Pokud ano, za co Tě trestají?

To je vše!

Zvládl/a jsi to parádně,

děkuji!



Příloha 6 - Dotazník pro rodiče

Vážení rodiče,

žádám Vás o vyjádření Vašeho názoru. Jsem studentka PedF Univerzity Karlovy a píši diplomovou práci na téma hodnocení žáků na prvním stupni ZŠ. Práce se konkrétně zabývá klady a zápory známkování a slovního hodnocení a vymezuje, jaký vliv mají tyto formy hodnocení na žáky.

Prosím, podívejte se na ohodnocený test a zodpovězte následující otázky. Vaše odpovědi budou dále anonymně zpracovány jako podklad pro výzkumnou část mé diplomové práce. Velice děkuji za Váš čas!

Vyhovující zaškrtněte.

1. Jste žena nebo muž?

☐ žena

☐ muž

2. Do jaké věkové kategorie patříte?

☐ do 29 let

☐ 46 – 55 let

☐ 30 – 45 let

☐ 56 let a více

3. Jaké je Vaše nejvyšší dokončené vzdělání?

☐ základní

☐ vyšší odborné

☐ vyučen/á

☐ vysokoškolské

☐ střední s maturitou

4. Jaké je Vaše zaměstnání?

☐ pracující/za městnanec

☐ student/ka

☐ důchodce

☐ podnikatel/ka

☐ na mateřské

☐ v invalidním důchodu

☐ nezaměstnaný/á

☐ v domácnosti

5. Kolik máte dětí?

☐ 1

☐ 3

☐ 2

☐ 4 a více

6. Jakou formou jste Vy osobně byli hodnoceni na základní škole?

☐ slovním hodnocením

☐ známkováním

☐ kombinací slovního hodnocení a známkování

7. Zohlednili jste při výběru školy, kam Vaše dítě dochází, také formu hodnocení?

☐ ano

☐ ne

8. Vyhovuje Vám forma hodnocení Vašeho dítěte?

☐ ano

☐ spíše ano

☐ spíše ne

☐ ne

☐ nevím

9. Jakou formu hodnocení Vy osobně preferujete?

☐ slovní hodnocení

☐ známkování

☐ kombinaci slovního hodnocení a známkování

10. Napište alespoň jednu výhodu a jednu nevýhodu slovního hodnocení.

Výhody: _____

Nevýhody: _____

11. Napište alespoň jednu výhodu a jednu nevýhodu známkování.

Výhody: _____

Nevýhody: _____

12. Jak souhlasíte s následujícími tvrzeními?

- a. Slovní hodnocení motivuje žáka k dalšímu učení.
☐ ano ☐ spíše ano ☐ spíše ne ☐ ne ☐ nevím
- b. Slovní hodnocení vyjadřuje pokrok žáka.
☐ ano ☐ spíše ano ☐ spíše ne ☐ ne ☐ nevím
- c. Slovní hodnocení informuje o dosažených vědomostech žáka.
☐ ano ☐ spíše ano ☐ spíše ne ☐ ne ☐ nevím
- d. Slovní hodnocení informuje o tom, v čem se žák musí zlepšit.
☐ ano ☐ spíše ano ☐ spíše ne ☐ ne ☐ nevím
- e. Slovní hodnocení informuje o přednostech žáka.
☐ ano ☐ spíše ano ☐ spíše ne ☐ ne ☐ nevím
- f. Slovní hodnocení pomáhá žákovi k lepšímu zvládnutí učiva.
☐ ano ☐ spíše ano ☐ spíše ne ☐ ne ☐ nevím
- g. Slovní hodnocení zvyšuje úroveň myšlení žáka.
☐ ano ☐ spíše ano ☐ spíše ne ☐ ne ☐ nevím
- h. Slovní hodnocení navozuje u žáka větší zájem o učení.
☐ ano ☐ spíše ano ☐ spíše ne ☐ ne ☐ nevím
- i. Slovní hodnocení podporuje samostatnost žáka.
☐ ano ☐ spíše ano ☐ spíše ne ☐ ne ☐ nevím

13. Jak souhlasíte s následujícími tvrzeními?

- a. Známkování motivuje žáka k dalšímu učení.
☐ ano ☐ spíše ano ☐ spíše ne ☐ ne ☐ nevím
- b. Známkování vyjadřuje pokrok žáka.
☐ ano ☐ spíše ano ☐ spíše ne ☐ ne ☐ nevím
- c. Známkování informuje o dosažených vědomostech žáka.
☐ ano ☐ spíše ano ☐ spíše ne ☐ ne ☐ nevím
- d. Známkování informuje o tom, v čem se žák musí zlepšit.
☐ ano ☐ spíše ano ☐ spíše ne ☐ ne ☐ nevím
- e. Známkování informuje o přednostech žáka.
☐ ano ☐ spíše ano ☐ spíše ne ☐ ne ☐ nevím
- f. Známkování pomáhá žákovi k lepšímu zvládnutí učiva.
☐ ano ☐ spíše ano ☐ spíše ne ☐ ne ☐ nevím
- g. Známkování zvyšuje úroveň myšlení žáka.
☐ ano ☐ spíše ano ☐ spíše ne ☐ ne ☐ nevím
- h. Známkování navozuje u žáka větší zájem o učení.
☐ ano ☐ spíše ano ☐ spíše ne ☐ ne ☐ nevím
- i. Známkování podporuje samostatnost žáka.
☐ ano ☐ spíše ano ☐ spíše ne ☐ ne ☐ nevím

14. Prohlédněte si ohodnocený test Vašeho dítěte. Co Vám toto hodnocení o výkonu Vašeho dítěte prozradilo?

15. Myslíte si, že Vás hodnocení Vašeho dítěte dostatečně informuje o jeho/jejich dovednostech ve čtení s porozuměním?

- ☐ ano ☐ spíše ano ☐ spíše ne ☐ ne ☐ nevím

Příloha 7 - Připravené otázky pro polostrukturované interview

Předpřipravené otázky pro učitele

1. Jaké hodnocení (známkování, slovní hodnocení) využíváte?
2. Z jakého důvodu využíváte právě toto hodnocení?
3. Vyhovuje Vám způsob hodnocení, který používáte?
4. K čemu Vám toto hodnocení napomáhá?
5. Upřednostňujete slovní hodnocení před známkováním? Proč ano, proč ne?
6. V čem vidíte nejsilnější/nejslabší stránky slovního hodnocení?
7. V čem vidíte nejsilnější/nejslabší stránky známkování?
8. Jak často se zaměřujete na čtení s porozuměním?
9. Hodnotíte čtení s porozuměním?
10. Myslíte si, že je důležité hodnotit čtení s porozuměním? (zp)
11. Na co se zaměřujete při hodnocení čtení s porozuměním?
12. Proč se zaměřujete právě na to?
13. Jakým způsobem čtení s porozuměním hodnotíte?
14. Vyhovuje vám tento způsob nebo byste raději volil/a jiný?
15. Jaké přednosti a slabiny má Váš způsob hodnocení?
16. Myslíte si, že je to nejlepší způsob, jak čtení s porozuměním hodnotit?
17. Pokud ne, jaký je dle Vás nejlepší způsob, jak hodnotit čtení s porozuměním?
 - a. Proč ho nevyžíváte?
18. Co by se mělo ve čtení s porozuměním především hodnotit?
19. Jak pomáhá toto hodnocení Vaším žákům v oblasti čtení s porozuměním?
20. Jak žáci toto hodnocení vnímají?
21. Myslíte si, že je vhodné pro všechny děti?
22. Jak vnímají hodnocení žáků jejich rodiče?
23. Myslíte si, že jim tato forma vyhovuje? Proč ano, proč ne?